

Paulo Augusto Tamanini
[organizador]

PROPOSITURAS

ENSINO E SABERES SOB UM
ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

PROPOSITURAS

ENSINO E SABERES SOB UM ENFOQUE
INTERDISCIPLINAR

Paulo Augusto Tamanini
(Organizador)

PROPOSITURAS

**ENSINO E SABERES SOB UM ENFOQUE
INTERDISCIPLINAR**

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Paulo Augusto Tamanini (Org.)

Proposituras: ensino e saberes sob um enfoque interdisciplinar.

São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 363p.

ISBN 978-85-7993-573-2

1. Vida escolar. 2. Processo de ensino. 3. Saber escolar compartilhado.
4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil);
Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura
(UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil);
Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

PRELÚDIO

Reflexo das alterações dos Currículos, das metodologias e de uma forte ideologia avessa à perspectiva tecnicista, o Ensino é também influenciado pelos subsídios teóricos demandados por diversificação de estratégias de aprendizagem que gravitam em torno de um compartilhamento de saberes, conhecido como interdisciplinaridade. Isso decorre de forma pertinente e intermitente porque o ofício magisterial é pontuado pela ressignificação, reavaliação, revisão, reestruturação e readequações impostas pela compreensão de que o conhecimento não se reduz à mera sistematização de dados e informações, mas às reflexões subjetivas e entrecortadas pelas individualidades e especificidades dos contextos que deles se originam.

Logo, esse modo liquefeito e contributivo de se pensar os saberes tenta dirigir ações e mentalidades, influenciando por consequência, a vida escolar e o processo de Ensino que se teatralizam nas salas de aula. Contudo, modos outros de compreensão espaçada, valorização das opiniões e dos achismos, por vezes, destoam do que inicialmente se propunha como competência comungada por muitas vezes a respeito de certos temas. Ainda que se valorizem as experiências trazidas dos espaços *outsiders* para as salas de aula, a Escola continua sendo o local de referência e de norteamentos de **Proposituras** do Ensino e Pesquisa em que as motivações são alimentadas por diretrizes colegiadas. Portanto, o Ensino é também um ato social, responsivo à pluralidade, ao respeito provindo da magnanimidade e do desafio de se perceber pertencente ao coletivo. E fazer escolhas em prol de muitos é deixar que as parcialidades morram um pouco.

Por fim, **Proposituras** nasce dessa vontade de se evidenciar o saber compartilhado, de uma motivação nascida do desejo de se aprender e colaborar com os processos formativos plurais capazes

de favorecer a consciência histórica, crítica e propositiva, sem esquecer é claro, das normas e crivos a que toda obra é submetida. Longe de qualquer ímpeto raso e descompromissado de lançar ao mercado editorial apenas mais uma obra, **Proposituras** apresenta autores com suas experiências acadêmicas, férteis por alargar os horizontes de análise, a partir de questões teórico-metodológicas prementes e testadas pela empiria, que muito facultam e enriquecem a produção acadêmica. Vinte e um capítulos que com seus traços distintivos tornam-se a expressão material do convencimento de a Escola continuar sendo um espaço de valorização da escrita e do Ensino sob uma perspectiva notadamente interdisciplinar.

E por último, faço aqui uma menção honrosa aos professores e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) que deram suas contribuições a este projeto. Gratidão aos professores convidados que muito engrandeceram com a partilha de suas experiências acadêmicas, pesquisas e ensino, e no pronto aceite desta obra.

O Organizador

INDICE

CAPÍTULO I RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA	11
CAPITULO II ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN DE BOLETINES	27
CAPÍTULO III DO SUPLÍCIO DE SÍSIFO À UTOPIA DE ÍCARO: TENSIONAMENTOS DO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	41
CAPÍTULO IV O ENSINO DE HISTÓRIA E AS IMAGENS POSTAS: A REDENÇÃO DE CAIM COMO FONTE DE (DES)INFORMAÇÃO SOBRE A ESCRAVIDÃO NO BRASIL	57
CAPÍTULO V AFRICANIDADE EM CURSO. HISTÓRIAS E MEMÓRIAS ACERCA DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (UFERSA)	75
CAPÍTULO VI SEQUÊNCIA DIDÁTICA E UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	97

CAPÍTULO VII	
O ENSINO DE HISTÓRIA E OS RECURSOS DIDÁTICOS. CONEXÕES ENTRE METODOLOGIAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	115
CAPÍTULO VIII	
O QUE PENSA A ACADEMIA ACERCA DOS QUADRINHOS (HQs) QUE RECONSTRÓEM NARRATIVAS E ENSINAM HISTÓRIA?	127
CAPÍTULO IX	
ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA REGIONAL A PARTIR DO PNLD 2017. OS DESAFIOS QUE SE IMPOEM AS ESPECIFICIDADES	145
CAPÍTULO X	
O PNLD 2017 E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS CONTEÚDOS SOB O CRIVO DAS POLÍTICAS DE SELEÇÃO	159
CAPÍTULO XI	
METODOLOGIAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA: OS ÚLTIMOS CEM ANOS, NO BRASIL	175
CAPÍTULO XII	
O ENSINO ESPECIAL. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN	183
CAPÍTULO XIII	
DO PAPEL ÀS TELAS TOUCH. O ENSINO DE HISTÓRIA E OS RECURSOS DIGITAIS	197

CAPÍTULO XIV	
A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	229
CAPÍTULO XV	
TEMPO HISTÓRICO NAS PERSPECTIVAS DOS ANNALES E DA FILOSOFIA. CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA	247
CAPÍTULO XVI	
A ESCOLA NORMAL DE MOSSORÓ. A GÊNESE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	267
CAPÍTULO XVII	
ENSINO RELIGIOSO E DIVERSIDADE: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL	283
CAPÍTULO XVIII	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL E O ENSINO DA MATEMÁTICA INCLUSIVA	299
CAPÍTULO XIX	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL: O ENSINO MULTISSERIADO EM QUESTÃO	317
CAPÍTULO XX	
ABORDAGEM CTSA NO ENSINO: CONTEXTO, CONCEITOS E TRADIÇÕES	331

CAPÍTULO XXI

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEITURA

345

DE IMAGENS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

CAPÍTULO I

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA

Júlio Araújo¹

Ellen Lacerda Carvalho Bezerra²

Introdução

Neste capítulo, o nosso objetivo é o de descrever uma experiência de ensino de escrita acadêmica no âmbito de uma disciplina chamada Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (doravante LPTA), ministrada para estudantes do 2º semestre do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. Além dos estudantes, a referida experiência de ensino contou com o professor, primeiro autor deste texto, e uma equipe de trabalho formada pela estagiária de docência, segunda autora e de bolsistas de iniciação à docência.

Para sistematizar a reflexão que trazemos para este trabalho, buscamos compreender como decorreu a produção do gênero Projeto de Pesquisa de maneira colaborativa pelos estudantes participantes da disciplina, considerando que um dos recursos didáticos usados durante o semestre letivo em que se deu essa experiência foi o Google Drive, uma ferramenta digital que oportuniza a promoção de práticas colaborativas de escrita bem

¹ Doutor em Linguística pela UFC, com pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. E-mail: araujo@ufc.br Site: www.julioaraujo.com

² Mestra em Educação pela UFC; Docente da Rede Estadual de Ensino. E-mail: ellen.lcb7@gmail.com

como facilita o processo de acompanhamento e orientação dos estudantes.

O relato tem base qualitativa a partir de um estudo de caso cujas ações se efetivaram em cinco etapas: apresentação dos movimentos retóricos do Projeto de Pesquisa; construção do documento no Google Drive e compartilhamento destes com os professores; produção dos Projetos de Pesquisa no Google Drive, a partir da integração do conhecimento da escrita colaborativa; análise dos textos elaborados e, por último, apresentação dos projetos já concluídos para as bancas de qualificação. Esta metodologia de produção possibilitou a integração de conhecimentos entre os alunos na construção colaborativa em meio às Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como ampliou a forma de os alunos produzirem seus escritos acadêmicos.

Para a discussão teórica, abordamos os estudos sobre letramento digital (ARAÚJO e PINHEIRO, 2014; SOARES, 2002; MARCUSCHI, 2007; MEDEIROS, 2014), abrangemos também os esboços sobre interação e escrita colaborativa na web (KENSKI, 2010; LEMOS, 2008; FIORENTINI, 2006), além de enfocarmos a importância da inserção das tecnologias nas práticas de ensino (SILVA, 2012; SILVA, 2010).

Este trabalho abrange o campo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) como metodologia de ensino e processos de aprendizagem, estando a investigação corroborada em uma abordagem qualitativa, apresentando um estudo de caso, a partir da geração e da análise de dados, fundamentados diante da apreciação de um fenômeno: aprendizagem da escrita acadêmica colaborativa. Para tanto, no decorrer da experiência, analisamos o material produzido pelos discentes, a partir dos quais pudemos averiguar sua relação com esta produção textual no meio digital, bem como a integração de saberes na construção colaborativa, fundamentada pela mediação pedagógica docente.

A partir do exercício de análise dos dados da pesquisa, observamos: 1) as possibilidades pedagógicas da tecnologia Google

Drive no ensino da escrita do Projeto de Pesquisa; 2) a apropriação dos alunos com os múltiplos recursos dessa ferramenta em uma produção colaborativa; e 3) as contribuições do uso das tecnologias como metodologias de ensino. Por meio dessa averiguação, objetivamos analisar a fundamentação da escrita colaborativa como prática de ensino dos alunos do 2º semestre do Curso de Letras/UFC na ferramenta Google Drive.

Além desta introdução, o capítulo está estruturado em quatro seções: a primeira é constituída da discussão teórica que contempla a interação da sociedade com as tecnologias digitais, sendo elencadas algumas transformações ocorridas no âmbito da linguagem, bem como nos modos de construção textual, aquisição, armazenamento e socialização do conhecimento. Além disso, apresentamos também as características inerentes ao Google Drive e como a escrita é desenvolvida nesta ferramenta; na segunda, expomos a relevância das TDIC para os processos educacionais, bem como a importância de sua inserção pedagógica no currículo, abordamos também as categorias de análise que serviram de base para analisarmos o processo de escrita colaborativa; a terceira contempla os aspectos metodológicos referentes ao percurso realizado para a geração de dados, a construção do objeto de estudo e o tipo de pesquisa, em que apresentamos a turma participante, a elaboração do Projeto de Pesquisa, explicamos os passos da realização desta experiência, bem como a análise dos dados; e, por fim, apresentamos as considerações finais.

Referencial teórico: as contribuições das tecnologias para os processos de escrita

As discussões que abrangem este estudo levam em consideração que a linguagem se torna múltipla com a inserção das tecnologias digitais. É o que acontece hoje claramente no espaço digital, a linguagem apresentando-se como mutável e dinâmica diante das necessidades de um grupo que se comunica.

Em meio a esse contexto, estamos inseridos em uma inovação nas ferramentas de comunicação, pois surgem, diante das novas técnicas, práticas e atitudes de pensamento, “diversos letramentos que se mesclam e se confundem e são praticados continuamente” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 294). Assim, o meio tecnológico de interface da escrita permite a combinação de vários modos de comunicação, pois a escrita, ao longo do tempo, vem sendo ressignificada diante das práticas culturais que acontecem nos diversos ambientes digitais da internet.

Nesse contexto, sob a perspectiva de Medeiros (2014), as evoluções históricas, sociais, culturais e, principalmente, tecnológicas proporcionam a ampliação e a manifestação de novos gêneros e maneiras de comunicação oral e escrita. A fim de consolidar esta abordagem, Marcuschi (2007) afirma que os gêneros textuais são maleáveis, dinâmicos e plásticos, pois eles surgem, desaparecem, se transformam, se cruzam e, normalmente, se constituem ancorados uns nos outros. Independem também de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, sendo resultado de determinações sociocomunicativas.

Nessa perspectiva, Soares (2002) afirma que estamos vivendo um momento favorável para refinar e tornar o letramento mais claro e preciso, pois a sociedade está apropriando-se de práticas diversificadas nas modalidades de leitura e escrita possibilitadas pelas TDIC. Uma ocasião privilegiada para identificar se essas práticas, quando realizadas digitalmente, direcionam a um estado ou a uma situação diferenciada daqueles que conduzem os processos de leitura e escrita no papel.

Nessa perspectiva de análise, no espaço virtual, a informação, assim como a linguagem, é menos sujeita às formas de controle tradicionais. Contudo, se forem inseridas em contextos de ensino, podemos extrair dessa experiência oportunidades de práticas inovadoras que, paulatinamente, podem se linkar ao currículo escolar. Com base nisso, apresentaremos no próximo tópico as funcionalidades do Google Drive e suas possibilidades pedagógicas para o ensino da escrita colaborativa.

a. O Google Drive e as suas possibilidades colaborativas

O Drive virtual é uma das ferramentas do Google de armazenamento e sincronização de arquivos com um leque de aplicações de produtividade a depender do seu usuário, que oferece a edição de documentos, baseia-se no conceito de computação em nuvem³.

Na ferramenta Drive, o usuário pode inserir pequenas anotações ao longo de um documento como também é possível visualizar todas as alterações feitas em um documento por meio do histórico e, caso necessário, modificar algumas delas. Essa ferramenta permite aos usuários criar e editar documentos *online* ao mesmo tempo, colaborando em tempo real com outros internautas.

Abordamos na próxima seção como decorre a escrita colaborativa no Google Drive e o sentido que esta representa para a evolução da escrita.

b. O processo de escrita colaborativa no Google Drive

De acordo com a nossa experiência de ensino da escrita acadêmica usando como recursos didáticos algumas ferramentas digitais, defendemos que as perspectivas das tecnologias podem chancelar o ensino e a aprendizagem da escrita em um processo, genuinamente, colaborativo. Fiorentini (2006, p. 52) reforça esse nosso pensamento ao esclarecer que

Na colaboração, todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não-hierárquicas,

³ O conceito de computação em nuvem refere-se à utilização da memória e das capacidades de armazenamento e cálculo de computadores e servidores compartilhados e interligados por meio da Internet. O armazenamento de dados é feito em serviços que poderão ser acessados de qualquer lugar do mundo, a qualquer hora, não havendo necessidade de instalação de programas ou de armazenar dados. O acesso a programas, serviços e arquivos é remoto, através da Internet - daí a alusão à nuvem. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Computa%C3%A7%C3%A3o_em_nuvem

havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações.

No caso da experiência oriunda de nossa prática de ensino no curso de Letras na Universidade Federal do Ceará, os alunos formados em um grupo colaborativo integraram-se na predominância da interação, da negociação e no compartilhamento de suas ideias. Nessa perspectiva, Santaella (2013, p. 273) aborda que, diante da integração nas mídias digitais, há uma “construção coletiva do conhecimento” a partir das redes de cooperação mútua, em que os membros do grupo “fazem coisas e resolvem problemas juntos”. Dessa forma, pessoas com interesses comuns a um propósito se conectam e se aproximam, a fim de colaborar umas com as outras e encontrar soluções viáveis para questionamentos afins.

Assim, a fundamentação do texto tornou-se um processo contínuo, socialmente construído entre os sujeitos, no caso desta vivência, a figura do autor deixou de ser centralizada. Para tanto, esse direcionamento focou a escrita coletiva em rede, na produção textual pelos alunos de maneira conjunta e cooperativa. Essa interconexão propiciada pelas tecnologias digitais emancipa o estudante internauta de maneira vasta e multiforme na construção de saberes.

Nesse sentido, Santaella (2013) afirma ainda que a comunicação em rede ocorre diante de compartilhamentos sob uma perspectiva “midiática e pervasiva”. À luz dessa reflexão e, sobretudo, de nossa prática de ensino, entendemos que o processo de escrita colaborativo é um marco destacável no meio digital, e os usuários se apropriam dos múltiplos recursos que os programas e aplicativos os oferecem, sendo, pois, evidenciadas as contribuições do uso das tecnologias na prática comunicativa. Dessa forma, os integrantes não apenas realizam um trabalho em grupo, mas se envolvem em todas as etapas do processo colaborativo de escrita.

A seguir, apresentamos a relevância da integração das tecnologias no currículo, bem como as dificuldades que permeiam na realidade docente.

A inserção pedagógica das tecnologias digitais no currículo escolar

Além do benefício pedagógico vivenciado nos contextos escolares em que está presente a prática colaborativa, há de se considerar que um trabalho de produção textual cujos participantes foram incentivados a dialogar, a trocar ideias e a se apropriar dos saberes em meio às ferramentas tecnológicas pode trazer uma perspectiva maior de aprendizagem. Em tempos digitais, o professor de Língua Portuguesa assume um conjunto adicional de responsabilidades e nesse sentido,

precisamos nos assegurar que nossos alunos adquiram competência crítica para que compreendam o panorama do letramento contemporâneo [...] Proporcionar oportunidades cuidadosamente estruturadas para os alunos desenvolverem as habilidades do letramento (...) (SNYDER, 2009, p.33)

Ademais, para a inserção das tecnologias digitais ao currículo, é fundamental a formação de professores, bem como o planejamento das ações pedagógicas. No entanto, a formação de professores somente não resolve a questão. Antes, é necessário garantir condições de trabalho por meio das quais os docentes se sintam apoiados e encorajados a trazer ferramentas digitais para o seu trabalho.

Nesse sentido, como afirma Kenski (2007), a tecnologia, quando utilizada pedagogicamente, pode expandir a sala de aula para o restante do mundo e abranger novas maneiras de ensinar e aprender. Mas ao promover essa expansão, o professor precisa de apoio pedagógico e logístico a fim de que a sua experiência de ensino com as novas tecnologias não se transforme em mais uma tarefa a gerencia entre tantas já assumidas. No caso específico deste estudo, investigamos de que modo os discentes do 2º semestre do Curso de Letras/UFC têm vivenciado as práticas de escrita no contexto do meio digital, bem como a construção colaborativa de textos no programa Google Drive. A disciplina contava como uma equipe de trabalho formado pelo professor, primeiro autor deste

capítulo, uma estagiária de docência, que é a segunda autora do presente texto, além de bolsistas do primeiro autor. Dessa maneira, a experiência de ensino aqui relatada foi exitosa, justamente porque o professor tinha condições de trabalho que permitiam o uso do supracitado recurso digital em sua prática de ensino de escrita.

Feitas essas considerações, subseqüentemente, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos que usamos a fim de sistematizar os dados que analisamos neste trabalho.

Procedimentos metodológicos

Neste tópico, abordamos a construção e o desenvolvimento deste trabalho, para atingirmos o objetivo de analisar a fundamentação da escrita colaborativa como prática de ensino dos alunos do 2º semestre do Curso de Letras/UFC na ferramenta Google Drive.

No que se refere à metodologia, usamos a abordagem qualitativa a partir de um relato de experiência. Autores como Bogdan e Biklen (1994, p.167) apontam uma importância para os processos, ao afirmarem que a pesquisa qualitativa tem como objetivo principal “compreender de uma forma global as situações, experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da elucidação e descrição”. Nesse sentido, registramos os acontecimentos, considerando a integração e a produtividade dos alunos na escrita do projeto de pesquisa.

A inserção em campo se deu pelo convite do professor regente da disciplina de LPTA, comumente, ofertada aos alunos no 2º semestre. Assim, tivemos a oportunidade de acompanhar o processo de escrita desses discentes em seu cotidiano acadêmico.

Entre as atividades realizadas no decurso do semestre, o programa da disciplina de LPTA abrange a produção do gênero Projeto de Pesquisa, fundamentada de maneira colaborativa na ferramenta Google Drive.

As atividades de produção partiram da divisão da sala em oito (8) equipes que, ao longo de dois meses, produziram seus

respectivos Projetos de Pesquisa, os quais foram analisados pelo professor e sua equipe que atuaram na disciplina de modo colaborativo no decorrer de sua execução.

A seguir, cada equipe apresentou Tema e Delimitação do seu respectivo trabalho aos professores que acopanhavam a disciplina. Após essa definição, os alunos compartilharam sua produção por meio do documento no Google Drive para assim haver o acompanhamento interativo da produção textual entre os membros das equipes.

Com a abertura e o compartilhamento dos documentos no Google Drive, realizados pelas próprias equipes, os alunos apresentaram a Justificativa e as Questões Norteadoras da Pesquisa⁴. Conforme os discentes iam construindo o seu texto, o professor e a sua equipe analisavam essas produções e apresentavam sugestões de reescrita⁵.

Com a continuação da produção do Projeto de Pesquisa, a constituição da Fundamentação Teórica deu-se após os diagnósticos realizados acerca das produções já realizadas. No intervalo de uma produção e outra, as aulas da disciplina eram direcionadas a essa estruturação, focando de maneira peculiar cada produção textual da produção do Projeto, tendo como objetivo primordial a apropriação dos movimentos retóricos que compõem esse gênero. A estruturação da Metodologia, por fim, foi produzida pelos alunos a partir daquilo que eles tinham traçados como objetivos a serem alcançados na pesquisa.

Ao finalizarem a escrita dos projetos, os alunos apresentaram seus trabalhos para bancas de qualificação, constituídas a partir de convites feitos pelo professor da disciplina destinados a estudantes de mestrados e doutorados que poderiam, na condição de bancas examinadoras, deixar contribuições para o aprimoramento do

⁴ Sobre o processo de construção do objeto de pesquisa, sugerimos ao leitor os trabalhos de Araújo, Dieb e Costa (2017) bem como Araújo, Pimenta e Costa (2015).

⁵ Sobre como o processo de reescrita acontece nessas turmas, sugerimos a leitura de Araújo, Barros e Silva (2015).

trabalho dos estudantes de LPTA.

Durante a prática da qualificação dos projetos, os autores estudantes expuseram suas ideias para os membros de suas bancas acerca do tema proposto por eles, fazendo uma breve explanação de como construíram seus objetos de estudo e de como este foi fundamentado durante a composição de seus projetos de pesquisa. Os professores convidados que compuseram as bancas de qualificação fizeram suas abordagens e considerações para o aprimoramento de cada trabalho apresentado, o que impactou positivamente no aperfeiçoamento da versão pós-qualificação de cada um dos projetos.

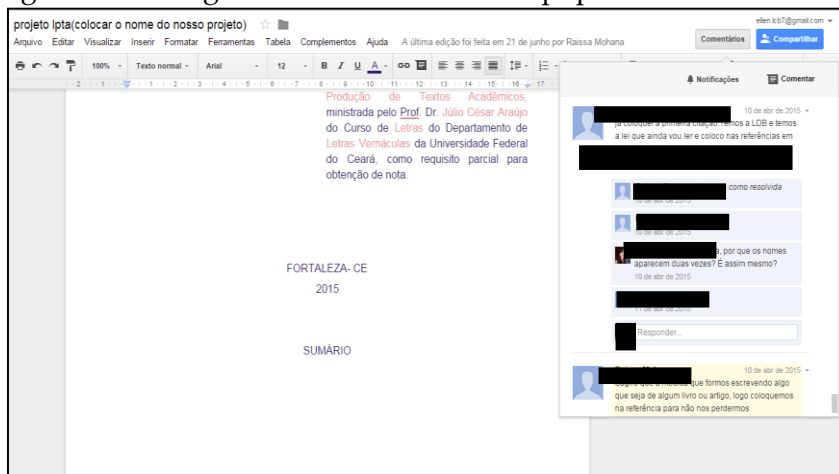
Esses estudantes consideraram essa experiência enriquecedora ao seu processo de aprendizagem da escrita acadêmica, pois, além de serem acompanhados pelo professor e sua equipe de trabalho na disciplina de LPTA ao longo de suas produções, tiveram a oportunidade de abranger questionamentos de professores específicos de cada área de estudo mediados a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação inseridas no currículo como práticas de ensino.

No próximo tópico, relatamos os resultados alcançados a partir de uma análise empírica.

a. Resultados e discussões

Por meio de *prints* das telas dos momentos de construção textual na ferramenta Google Drive, apresentamos a análise mais específica dos diálogos fundamentados no Projeto de Pesquisa. O foco da análise na interface Google Drive era mais especificamente os diálogos desenvolvidos entre os alunos, no decurso de sua produção textual, a fim de compreender como ocorriam a interação e a colaboração entre esses discentes.

Figura 1 – Diálogo entre duas alunas da equipe



Fonte: Dados da pesquisa.

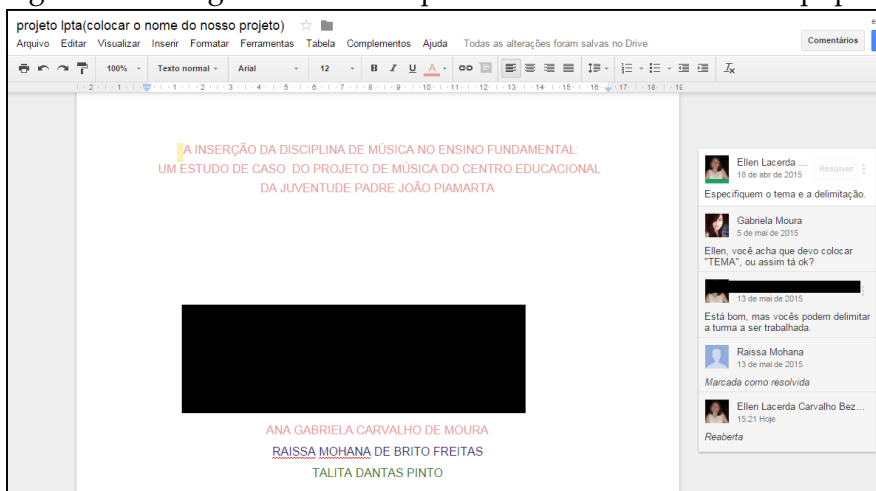
Na Figura 1, a organização sequencial das unidades linguísticas na ferramenta Google Drive parte das alunas, a partir de suas necessidades de entrarem em um consenso acerca da construção textual. Elas usam os recursos da referida ferramenta para ajustar o texto conforme os pré-requisitos e as regras de construção do gênero, conforme o Guia de Normalização da UFC⁶. O diálogo mantido, nesse momento de construção do Projeto de Pesquisa, é direcionado à organização do referido texto acadêmico, em que a primeira aluna é indagada por ações consideradas coerentes, evidenciando certo domínio no assunto que está sendo apresentado. Ela também conduz seus diálogos sugerindo meios para a condução de escrita do Projeto de Pesquisa, denotando

⁶ De acordo com o *site* institucional da Biblioteca Universitária, o Guia de Normalização da UFC é um manual técnico que fornece “os requisitos a serem adotados na normalização dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs), monografias, dissertações e teses, assim como artigos científicos produzidos na UFC, de forma a facilitar seu entendimento e emprego. Estão de acordo com as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)”. Disponível em <<http://www.biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2015/08/guia-normalizacao-trabalhos-ufc-2013.pdf>>

formalidade em suas colocações, pois esse espaço está utilizado especificamente para a comunicação acadêmica.

A segunda aluna, também integrante dessa escrita, indaga a colega acerca de suas colocações no texto, corroborando, assim, sua participação na construção do texto, não apenas acatando as sugestões apresentadas pela outra colega. A escrita colaborativa é característica desse momento, em que uma intervém e opina o que é produzido ou decidido pela outra. Assim, a marca colaborativa na construção textual do Projeto de Pesquisa foi um fator evidenciado, pois as alunas mantiveram interações de colaboração nos seus diálogos com o propósito de integrarem suas ideias na elaboração do gênero em estudo.

Figura 2 – Diálogo entre um dos professores e uma aluna da equipe



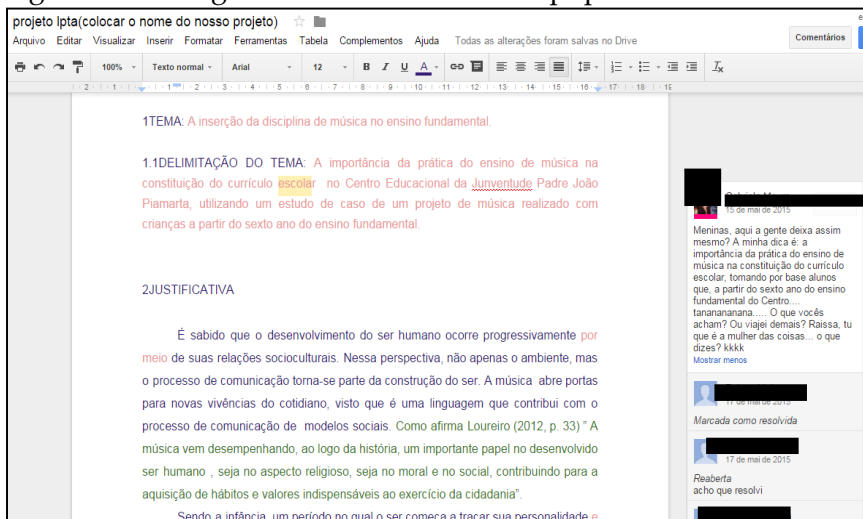
Fonte: Dados da pesquisa.

A interação entre os atores da experiência em relato que mostramos na Figura 2 partiram de uma sugestão de ajuste às alunas para que pudessem filtrar melhor as ideias acerca do direcionamento de seu trabalho de pesquisa. Diante disso, mais uma vez, a colaboração entre os membros do grupo fica evidente a partir da estratégia dos alunos de integração e de participação na

produção do texto, pois a ferramenta Google Drive pressupõe a comunicação instantânea entre os componentes do grupo em que todos se comunicam com o propósito de colaborar na produção do texto. Nessa rede interativa, os alunos produzem e resolvem os problemas colaborativamente.

Nesse trabalho de produção textual, os alunos foram incentivados a dialogar, a trocar ideias e a se apropriar dos saberes que estavam construindo por meio da aprendizagem da escrita e dos usos que faziam do Google Drive como recurso para interação e experiência de co-autoria na elaboração de seus projetos de pesquisa.

Figura 3 – Diálogo entre duas alunas da equipe



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 3, os diálogos são extensos e constituídos de perguntas direcionadas as demais estudantes, contudo, no final desse escrito, a estudante que constituiu esse diálogo se direciona a uma colega apenas, enfatizando-a, por sinal, como a mais conhecedora do assunto abordado. A ação da linguagem fundamentada pela aluna que introduz o diálogo se dá de maneira interativa com o grupo, pois, ao formular seu questionamento, ela

se direciona às colegas, envolvendo, assim, todos os membros da equipe na construção textual.

O traço colaborativo, mais uma vez, é evidenciado quando a aluna indagada na comunicação se direciona a outros participantes, não se sentindo na responsabilidade única de solucionar esse problema sozinha, conclamando a presença dos demais componentes da equipe para partilhar entre si as dúvidas. Agindo assim, a aluna nos permite interpretar que, nas condições em que o projeto de pesquisa estava sendo co-elaborado, não havia um único escritor, mas sim a construção da escrita colaborativa, em que todos os participantes têm o poder de decisão e de atuação no processo de escrita.

Desse modo, as atividades realizadas em meio às interfaces digitais abrangem tanto a reflexão quanto o modo interativo de escrita. Neste último momento de reflexão, fica clara nossa concepção acerca da potencialidade que a ferramenta Google Drive proporcionou à escrita desses alunos. Evidenciamos que esses momentos foram de grande aprendizagem, revelando-nos a importância de investimentos no ensino e na aprendizagem da escrita colaborativa no Ensino Superior.

Considerações Finais

A experiência com o Google Drive permitiu-nos identificar como se dá a discussão da prática de escrita coletiva, que é distinta em relação à prática individual, dentro do contexto de ensino aprendizagem. A produção do Projeto de Pesquisa materializada na ferramenta Google Drive, constituída de maneira colaborativa, incentivou os membros das equipes a dialogarem, a trocarem ideias e a se apropriarem de saberes em meio aos artefatos tecnológicos, tendo uma perspectiva maior de aprendizagem acerca de sua produção acadêmica.

Por meio da análise feita neste trabalho, é possível concluir que o uso dos recursos digitais como o que relatamos neste capítulo torna a aprendizagem da escrita mais dinâmica, pois as produções realizadas no decorrer do projeto trouxeram possibilidades mais

amplas de escrita dos textos dos estudantes que participarem da experiência aqui apresentada. Esse aspecto pôde ser constatado devido ao empenho e ao destaque dos alunos na apresentação dos seus textos. Assim, os estudantes puderam analisar de maneira circunstancial e peculiar o que foi produzido tanto por meio das discussões entre os membros das equipes como pelos comentários difundidos entre as ideias expostas nos textos. Essa ação trouxe um incentivo a mais na execução dos textos diante do reconhecimento da importância da produção colaborativa.

Portanto, o desenvolvimento deste trabalho proporcionou aos alunos o contato de escrita no meio digital de maneira colaborativa, em que se integraram ao longo das suas produções textuais. As ideias constituintes no embasamento dos textos se deram de maneira conjunta, em que, conforme iam produzindo, os membros de cada equipe integravam-se na produção com a exposição de seus conhecimentos e argumentos, fato que possibilitou o ajuste, a elaboração e a organização das ideias formadoras dos textos.

Referências

ARAÚJO, J.; DIEB, M.; COSTA, S. M. O QNP e as dificuldades de construção do objeto de pesquisa: uma experiência de aprendizagem mediada sobre o gênero projeto de pesquisa. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. IMPRESSO), v. 33, p. 729-757, 2017.

ARAÚJO, J. BARROS, M. G.; SILVA, E. S. Práticas de reescrita no ensino do gênero resenha. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 109-130, 2015.

ARAÚJO, J. PIMENTA, A. A.; COSTA, S. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Interações** (UCDB), v. 16, p. 175-188, 2015.

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L de S. (Orgs.). (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada:**

abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 293-320.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6 ed. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

LEmos, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade: Revista de Ciências e Educação**, Campinas, v. 23, p.143-160, 2002.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 23-46.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN DE BOLETINES

Álvaro Maximiliano Pino Coviello¹

Marco Teórico

Una de las mayores dificultades que tienen los periodistas al redactar noticias para radio y televisión es poder conjugar las necesidades propias de redacción marcadas por la gramática, dar el sentido a la noticia de acuerdo al aspecto que se quiere destacar y que responda también a las lógicas de producción que priman en los medios de comunicación y al mismo tiempo, delinear un estilo propio.

También importa que el oyente o televidente interprete en el sentido en que quiso dar quien emite ya que allí están condensadas todas las lógicas de producción atravesadas por intereses políticos y económicos de la industria cultural. Por ello, la importancia que el estudiante de periodismo o comunicación realice una reflexión metalingüística a la hora de redactar un boletín para radio o televisión.

¹ Licenciado en Comunicaciones Sociales, Universidad Católica de Salta- UCASAL (Argentina). Profesor Integrante de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura - subsede Tucumán. Departamento de Comunicaciones Sociales. Facultad de Artes y Ciencias. Universidad Católica de Salta- UCASAL- Argentina e vinculado al Programa de Posgrado em Tecnologie per la Comunicazione da Università degli Studi di Cagliari, UNICA, Itália y del Programa de Posgrado en Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán- UNT (Argentina). E-mail: comunicacionessociales@gmail.com

En el periodismo, hay muchas formas de decir lo mismo aunque su sentido se modifica. Son prácticas manipulativas en que se ejercitan los recursos expresivos y la sintaxis. De ahí el valor de las funciones léxicas que poseen un significado. “El significado de una oración deriva no solo de los elementos léxicos sino también de la forma en que estos se organizan: la gramática está pues, estrechamente relacionada con la semántica” (DI TULLIO, 2001, p. 17).

Quienes ocupan cargos de jefe del departamento de prensa de una emisora radial o televisiva se quejan de la falta de conocimiento de la normativa de redacción de noticias que difiere con el medio gráfico debido a que debe ser extremadamente sintética y que en el caso de la radio, la unisensorialidad impone una escritura especialmente escrita para un sentido. Por ejemplo, la redundancia que sería un error en lo impreso, es una característica necesaria en el formato radial. Por ello, es importante la competencia comunicativa que debe tener el redactor para realizar el juego de retroalimentación con sus oyentes y televidentes. El concepto de competencia comunicativa:

Como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos - que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación, al grado de formalización requerido (LOMAS, OSORO y TUSÓN, 1993, p. 15).

Trasciende la noción chomskyana (1995) de competencia lingüística basada en el oyente/hablante ideal.

Supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos (LOMAS, OSORO y TUSÓN, 1993, p. 15).

Las normas de redacción coinciden con algunas diferencias en la mayoría de los autores (Prado 1981, Hays 1982, Tubau 1995, Urabayen 1993) Por lo tanto, también se necesita que el enfoque sea

prescriptivo pero que no sea el único. Se va a tomar las normas enseñadas en la Cátedra de Taller de Redacción del Departamento de Comunicaciones Sociales de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad Católica de Salta que quien escribe ha sido el docente a cargo y ha confeccionado la “Cartilla de uso interno” vigente durante los años 2011-2016 (PINO COVIELLO, 2016).

La redacción de boletines e informativos para radio y TV tiene dos características esenciales: brevedad y sencillez. Es un texto para ser oído, contado y no para ser leído. La linealidad y la temporalidad que caracterizan la recepción radial deben garantizar que el oyente pueda comprender el texto gracias a la sencillez, claridad y al uso de una estructura gramatical elemental.

LA PUNTUACIÓN: En radio, la puntuación sirve para asociar la idea expresada a su unidad sonora y, por lo tanto, para marcar unidades fónicas y no gramaticales como es usual en la cultura impresa. Para marcar estas unidades fónicas sólo se necesitan dos signos de la amplia gama que nos ofrece la escritura: **la coma y el punto.**

La coma en el texto radiofónico marca una pequeña pausa que introduce una variación de aire si es preciso. No se debe utilizar este signo si en la expresión oral no hay que realizar esa pausa, aunque fuera correcta su colocación en la redacción impresa. Cualquier alteración de esta norma contribuye a que la lectura de este texto sea eso, una “lectura” y no una “expresión hablada” de unas ideas.

El punto es la señal que indica el fin de una unidad fónica completa. La resolución de entonación que marca el punto puede ser de carácter parcial (en el caso de los puntos que marquen el final de una frase) y de carácter total (en los puntos que marquen el final de un párrafo). El punto al final de la frase supone una pausa más larga que la coma, y al final de un párrafo indica una pausa un poco mayor.

Si se aplican estos signos, la respiración no se encontrará con dificultad alguna y su realización no supondrá ninguna distorsión para la entonación.

El locutor no tendrá entonces problemas para su lectura y no romperá el **fraseo lógico** ni el **sentido del texto.**

El resto de los signos son innecesarios: punto y coma, los dos puntos, y guion, paréntesis, guiones, etc. Hay que tener en cuenta que los paréntesis y los guiones introducen ideas adicionales que perturban la comprensión de la idea principal que se estaba expresando. El texto se recibe en presente, el paréntesis obliga al oyente a retener “in mente” la porción de idea principal ya emitida. (No es una “regla dogmática”, se puede considerar, la necesidad de los puntos).

Las comillas: no es aconsejable su utilización porque significan una cita textual que se entiende en gráfica pero que no tiene su traducción fónica. Esto provoca que al estar en primera persona, el locutor dice como propio algo que le pertenece a un tercero por lo cual es aconsejable su cambio a tercera persona. Si se quiere recalcar la declaración se puede subrayar, escribir con mayúscula o negrita para que el locutor sepa que le debe dar mayor énfasis a esa parte de la oración. Las citas deben ser en la voz del autor por lo cual es aconsejable la utilización de la “*cita in voce*”.

ESTRUCTURA GRAMATICAL: debe ser elemental y lineal. Las frases deben ser cortas. Una frase breve no garantiza una expresión lógica si no va acompañada de una estructura lineal, un desarrollo lógico de la idea que contiene. Hay que recurrir a la estructura gramatical más sencilla que es la compuesta por SUJETO, VERBO, PREDICADO. Las formas complejas pueden representar una riqueza expresiva en la literatura, pero son un obstáculo para la comprensión en radio. No deben utilizarse las oraciones subordinadas porque significan un esfuerzo mayor para la comprensión del texto. Las oraciones coordinadas introducen la redundancia temática que es una categoría positiva en un discurso radiofónico. Debemos recordar que siempre hay que privilegiar el uso de la oración simple. Para evitar la monotonía que supone una frase corta tras otra disponemos de dos recursos. Uno es la combinación de frases sencillas con aquellas otras a las que se ha añadido material adicional. El otro son los enlaces de entonación que dan continuidad a las ideas.

Debe evitarse la formulación de las frases en negativo, pues es mucho más asequible la formulación en positivo. Lo mismo se puede decir de la “negación de la negación” que debe expresarse positivamente.

En definitiva, se trata de escribir en un estilo coloquial. Se puede asegurar que a mayor brevedad, mayor comprensión.

No hay que descuidar la pirámide invertida y la respuesta a las 5W.

El lenguaje de radiofónico no es un lenguaje oral exclusivamente. La música, el ruido, el silencio, y los efectos especiales, son partes consustancial del lenguaje radiofónico que pierde su unidad conceptual al fundirse en el sistema de transmisión que es un lenguaje radiofónico. Este mismo efecto se produce con la palabra hablada.

Debe utilizarse un **vocabulario de uso corriente**, optando siempre por la aceptación más común de un término, evitando al máximo la utilización de terminología perteneciente a la técnica y a las ciencias, así como las alocuciones extranjeras que además de restar inteligibilidad producen en el oyente un “complejo de inferioridad cultural que provoca ansias, rabia, irritación”. En caso de ser inevitable la utilización de un término complejo debe explicarse su significado inmediatamente para obviar así los efectos

antes descriptos. Si las explicaciones se repiten con demasiada asiduidad, el texto se convierte inevitablemente algo farragoso.

Los **adjetivos** son innecesarios casi siempre ya que aportan poca información. Su utilización en radio sólo es aceptable cuando el matiz que aportan ayuda a precisar la idea que se quiere transmitir.

Los **adverbios** deben tenderse a eliminarlos ya que su acción modificadora es en general innecesaria si se utilizan términos definitorios. Los más justificables son los de tiempo y lugar.

Los **pronombres** obligan al oyente a realizar un esfuerzo suplementario muy notable que dificulta la recepción del texto. El oyente se ve obligado a trasladar en el espacio el nombre al que se refieren, lo que le obliga a desubicarse en el tiempo presente el cual se realiza la descodificación radiofónica. Prescindiremos de los pronombres ya que la redundancia es beneficiosa para fijar las ideas principales.

La **aposición** no se utilizará justamente para beneficiar la redundancia y de esta forma no “gastar” la posibilidad de otro sujeto que se pueda colocar en la oración siguiente y que puede aportar más datos sobre el protagonista.

El **verbo** hay que utilizarlo en presente de indicativo y en voz activa. El pasado no es noticia en radio. El presente denota inmediatez y actualidad. En caso de no poder utilizar el presente recurrimos al pretérito más próximo que es el perfecto, como último recurso, el indefinido. No es correcta la combinación del presente con el pretérito, sí los es entre los pretéritos. El verbo en voz activa da más fuerza a las noticias y destaca su interés. Por el contrario, la voz pasiva – además de no ser de uso común- obliga a una traslación de los planos del espacio y del tiempo para atribuir la acción descrita al sujeto nombrado al final.

La radio no es el medio más adecuado para la transmisión de las largas series de **cifras, estadísticas o gráficos**. Por ello hay que evitar en lo posible la inclusión de números en las informaciones para este medio. No siempre será posible obviarlos, en cuyo caso es conveniente seguir dos normas para su redacción. Por un lado se redondean todas las cifras, 498.351 son en radio “*casi medio millón*”. Por otro lado, conviene establecer comparaciones ilustrativas que facilitan la comprensión. Así nos encontraremos con fórmulas como “*el doble de...*”, la “*mitad de...*”, etc.

Los **números** deben ser escritos para radio, de esta manera evitaremos que el locutor se equivoque, “pare su lectura” y haga un silencio para poder comprender la cantidad. Por ello, del cero al nueve se escribirán con letras; del 10 al 999 se escribirán con números y del 1.000 en adelante serán mixtos, es decir 1000 será mil, 1.500 será mil 500, 10.240 será 10 mil 240, 65.002 será 65 mil dos.

Ni las **abreviaturas** ni las **siglas** tienen lugar en la redacción radiofónica. Siempre hay alguna excepción, algunas siglas son de uso común y a veces son

más ilustrativas que su delecto. Habitualmente no es así, por lo que escribiremos todas las palabras que dan lugar a la sigla, luego en segunda instancia, utilizamos la sigla.

Los **nombres propios** pocos conocidos o desconocidos deben incluirse tras el cargo o la descripción de la acción que les ha puesto de actualidad. Esto es obviado en el caso de los nombres muy populares que se asocia inmediatamente la acción con la persona.

Evitar la combinación de **sonidos que alteran y deforman las unidades sonoras** elementales que se habían emitido. Estos sonidos pueden estar compuestos por una sola letra o por sílabas. Entre ellas se encuentran **cacofonías, sinalefas y rimas**.

Cacofonía: vicio de dicción que consiste en el encuentro o repetición de unas mismas sílabas o letras. Ej.: *El peronismo proporcionará posibles partidas presupuestarias.*

Sinalefa: trabazón o enlace de sílabas por el cual se forma una sola de la última de un vocablo y de la primera del siguiente cuando se encuentran dos vocales, aunque haya una *h* entre ellas. Ej.: *Yo he hecho, yo h'echo, barrio Santa Ana I, barrio Santana I.*

Rima: consonancia o consonante, asonancia o asonante, usado en la composición poética, suele usarse en plural. Conjunto de los consonantes de una lengua; o de los consonantes y asonantes usados por un poeta. **Asonancia:** correspondencia de un sonido con otro. **Consonancia:** cualidad de aquellos sonidos que, oídos a la vez, producen efecto agradable, es la identidad de sonido en la terminación de dos palabras, desde la vocal que lleva el acento.

Todo sonido acumulado en poco espacio de tiempo produce una sonoridad distorsionada.

Evitar la inclusión de **muletillas** por parte del locutor en la narración radiofónica. Este peligro es mayor en las narraciones improvisadas al salir del inconsciente. Lo mismo cabe decir de las declaraciones obvias. Las más corrientes hacen referencia a *"la primera noticia es..."*, *"ponemos punto final..."*, las saluciones innecesarias, etc. Estas declaraciones son una auténtica pérdida de tiempo injustificable desde cualquier punto de vista.

La **situación referencial:** no hay que obligar al oyente a situar el día de la semana, por lo cual es mejor expresarlo partiendo de la referencia del presente. Así el lunes, el martes, son *"ayer"*, *"anteayer"*, *"mañana"* o *"pasado mañana"*. Lo mismo dentro del día, hay que fraccionarlo, en *"la mañana"*, *"al mediodía"*, *"esta tarde"*, *"la noche"*.

La **cita in voce** es la edición de las declaraciones de una persona. En un boletín su duración no puede pasar los 20 segundos, el informe de un móvil entre 40 segundos a un minuto. Las citas en los noticieros duran 40 segundos, a lo sumo pueden llegar al minuto pero esto también le quitará dinamismo al noticiero. Hay que remitirse a lo más trascendente, pero si considero que hay dos ejes

temáticos importantes en las declaraciones, bueno, realizaré dos citas. En caso de no contar con un sistema de digitalización de sonido (aunque no se crea en Salta y en gran parte de América Latina hay radios que no lo poseen), habrá que colocar dónde comienza, dónde termina, duración, nombre del casete, guía para el operador y para el locutor.

Ej.: “El ex presidente Fidel Castro dijo “x” día en la Plaza de la Revolución que el único terrorista a nivel global es Estados Unidos”.

FIDEL CASTRO 28 segundos

E: “QUE ESTADOS UNIDOS NO AMENACE A CUBA...”

T: “...EL NAFTA SIGNIFICA LA ESCLAVITUD DE AMÉRICA LATINA”

Es necesario que el profesional de medios domine de forma segura la gramática cuyo análisis en profundidad incide en el sentido que se quiere dar al texto de la noticia. Por ello, en la Cátedra de Taller de Redacción se intenta conjugar el análisis gramatical con la construcción global de la noticia y el ámbito de aparición de la misma. De esta manera, se evita

[...] el error más grave, por sus consecuencias prácticas, que se ha cometido en nombre de la gramática resulta de la confusión entre descripción y prescripción. Las clases de lengua quedaban reducidas a clases de normativa gramatical en las que el concepto de buen uso equivalía, muchas veces, a un único uso aceptable en cualquier ocasión, y en este único uso tenía como sola referencia el uso escrito (LOMAS, OSORO y TUSÓN, 1993, p.21).

Esta es la razón de la conveniencia de abordar en el aula, los discursos de índole práctica que tiene que ver con la tarea real del periodista. Ya que en su labor profesional, no se podrá detener a reflexionar sobre la estructura que está utilizando, sí sobre el valor y el lugar que le asigna a cada término, pero la redacción a nivel estructura debe ser una práctica “casi mecánica” como lo es el hecho de manejar un automóvil donde nada es inconsciente pero la coordinación de un movimiento con otro está internalizado de tal manera, que ya sale automático.

Reflexión Gramatical

De acuerdo a lo fundamentado en la teoría, la perspectiva de abordaje realizado en la Cátedra de Taller de Redacción de la UCASAL hay una reivindicación de la gramática oracional. “En defensa de la gramática oracional, nos preguntamos: ¿Cómo se puede enseñar a escribir, leer, escuchar, hablar si no conocemos cómo es y cómo funciona nuestra lengua? ¿Cómo conducir la reflexión gramatical sin estos conocimientos?” (MORELLI DE ONTIVEROS, 2011). Pero no hay que limitarse al marco oracional ya que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos. Pero sin embargo, es necesario comprender su uso, ser consciente de su construcción para poder dar lugar a aspectos semánticos y pragmáticos que ligan el discurso oral, escrito, iconográfico y sonoro a los contextos de producción y recepción en radio y televisión.

“La gramática se concebía en función de uso correcto de la lengua: el propósito normativo justificaba la descripción gramatical al entenderse la gramática como un arte, un conjunto de reglas tendientes a un fin, el de escribir y hablar correctamente” (DI TULLIO, 1997, p. 9). Como afirma Bosque Muñoz (en RAE, 1997), el objetivo del análisis gramatical no es describir de forma aislada las relaciones sintácticas, sino asociar de manera sistemática las formas con los significados. “La lingüística oracional considera la lengua como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística textual lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. El texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática” (LOMAS, OSORO y TUSÓN, 1993 p.43). La lingüística del texto estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración, unidades lingüísticas mayores como la conversación, investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social. Pero lo mismo es necesario conocer cada componente de sintaxis y de los accidentes morfológicos para la construcción de las oraciones cuyo mayor aporte es el delicado equilibrio y síntesis que debe tener la

redacción periodística para poder dar sentido en el menor espacio y tiempo en un juego de economía del lenguaje.

En la gramática todo son detalles que luego pueden dar lugar a significaciones diferentes del texto. Como dice Saussure, cada signo lingüístico está determinado por sí mismo y por la relación con los demás. Tiene un valor relativo, no definitivo, porque depende de sus relaciones de oposición. Por ello al contextualizarlo se puede tener una mirada global. Y siguiendo a Van Dijk, un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Pero “la palabra fue la unidad privilegiada de la gramática tradicional ocupada principalmente de los aspectos prescriptos” (DI TULLIO, 2001, p.13).

La gramática textual y la lingüística textual vinieron a ampliar los límites de la gramática y a introducir una perspectiva comunicativa, obligando a redefinir el objeto de las prácticas de lectura y escritura (UNIVERSIDAD VIRTUAL DE QUILMES, 2011, p. 13).

La gramática del texto

[...] proponía extender la reflexión gramatical más allá de la frontera de la oración para ocuparse del texto como un encadenamiento de oraciones o, mejor dicho, de proposiciones, conectadas entre sí y con un tema que les confiere unidad. Al derivar la atención hacia el texto, la gramática textual trasciende el límite de la sintaxis y entra de lleno en el campo de la semántica, ya que su interés reside en los modos como las proposiciones se encadenan y se conectan para dar continuidad al texto (UNIVERSIDAD VIRTUAL DE QUILMES, 2011, p.22).

Este enfoque resignifica la gramática desde una perspectiva comunicativa, enseñar sobre el uso sin ignorar el sistema.

Si bien se integran las perspectivas de la gramática textual y comunicativa, no se puede prescindir de la gramática oracional: hay aspectos de la redacción de boletines que dependen de la organización de las oraciones por ello es necesario realizar un análisis sintáctico teniendo en cuenta que solo es un medio, no una

finalidad, para representar la estructura de una oración. Pero teniendo presente que la oración es una unidad descontextualizada y que como dice Luis Iglesias (1979) la lengua no es forma, es sustancia. “En la estructura de la oración hay varios niveles jerárquicamente organizados que llevan desde lo léxico a lo pragmático, pasando por lo gramatical” (DI TULLIO, 2001, p. 24).

La finalidad es comprender desde lo metalingüístico cómo se entrecruza el juego de poder político, social, económico con algo tan pequeño como la construcción de una noticia que no tiene más de 5 renglones.

Reflexión Metalingüística sobre los usos de la lengua

La lengua es un saber hacer, un conocimiento intuitivo pero que requiere como dice Di Tullio (2001) un conocimiento que no sea de manera intuitiva, sino razonado de la forma en que funciona el sistema de la lengua, de los factores que intervienen en la construcción del significado de una oración y de cómo intervenir para que el aprendizaje sea más efectivo.

La redacción de boletines si bien está al alcance de todos y su conocimiento no significa un alto grado de esfuerzo intelectual, es un conocimiento especializado. Por ello, es necesario que el estudiante posea una habilidad metalingüística de control de su lengua. He aquí una estrategia didáctica para que se produzca este objetivo.

Se parte que la oración y su contexto constituyen el texto y hay un tejido textual constituido de cortinas musicales, ráfagas y texto escrito y oral que el locutor da a conocer de acuerdo a las lógicas de producción discursiva de las industrias comunicativas. Por ello no basta con conocer el significado de las palabras, interviene muchos otros factores: discursivos, sintácticos, morfológicos, prosódicos y gráficos como la acentuación.

“La reflexión sobre el uso no supone tanto dar prioridad al aprendizaje de procedimientos o técnicas de análisis de los elementos del sistema cuando a la adquisición de estrategias que

les permitan la comprensión de aspectos semánticos y pragmáticos implicados en cualquier práctica comunicativa” (LOMAS, OSORO y TUSÓN, 1993, p. 94).

Para esta estrategia didáctica para la enseñanza de la redacción de boletines se utiliza la metodología de la contextualización, descontextualización, recontextualización.

En la **Contextualización**: Cómo va enmarcado esta actividad, contexto lingüístico y las relaciones que mantiene en el texto.

En la **Descontextualización**: Se aplican todas las unidades de análisis desde la gramática, teniendo en cuenta la oración como una unidad descontextualizada.

En la **Recontextualización**: Se vuelve a la noticia como una unidad y a su contexto de aparición, para volver a usarla en otra ocasión.

El siguiente trabajo práctico, responde a la estrategia didáctica de la cual se viene haciendo referencia.

Evaluación

Como criterio de evaluación se tiene en cuenta el uso lingüístico y la reflexión metalingüística que realice el alumno. Como ejemplo, se ha confeccionado el siguiente práctico para los estudiantes.

Práctico de redacción de boletines para radio y TV

Actividades:

- 1-Grabe tres boletines radiales de una emisora.
- 2- Desde la gramática oracional, analizar la redacción de cada noticia.
- 3- Caracterizar las llamadas usadas.
- 4- Describa la estructura de la oración principal.
- 5- ¿Está de acuerdo con la redacción? Fundamente.
- 6- Redacte nuevamente “re-cocine” de acuerdo a la normativa de redacción de boletines para radio y TV.

7- Grabe ahora usted un boletín con las noticias “recocinadas”. Analice curva tonal e identifique si hay cacofonía.

8- A partir del rompecabezas dado, escriba tres noticias para radio.

9- ¿Cuáles son las palabras que descartó? ¿Tuvo que aumentar? Identifíquelas.

10- Justifique de acuerdo a la teoría vista, las razones por las cuales descartó o aumentó palabras.

Aclaración:

El rompecabezas consistiría en entregar cartones con cada una de las palabras escritas en una noticia como la que se encuentra aquí transcrita. El alumno deberá redactar otras noticias utilizando estas palabras de tal manera que justifique la función gramatical y la sintaxis utiliza. No se espera que reconstruya la noticia, sino que pueda crear otras pero haciendo una reflexión lingüística y metalingüística.

Ejemplo de noticia transcrita:

Salario Docente

Las Comisiones de Hacienda y Presupuesto de la Cámara de Diputados analizarán mañana el aumento del salario docente para el año que viene.

Una delegación de maestros expondrá a los legisladores el proyecto para obtener mayores ingresos en forma escalonada.

La Agrerriación Docente Provincial reclama un 25 por ciento de aumento en el mes de abril próximo.

Bibliografía

BOSQUE MUÑOZ, Ignacio. La búsqueda infinita. Sobre la visión de la gramática en Salvador Ramírez. In: **RAE**. Madrid: Ráficas Aguirre Campano, 1997.

DI TULLIO, Ángela. **Manual de Gramática del Español**. Buenos Aires: Edicial, 1997.

DI TULLIO, Ángela. Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática In: ÁVALOS, Magdalena Viramonte de; CARULLO de Díaz, Ana María (editoras) **Lingüística en el aula**. Córdoba: Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 2001.

IGLESIAS, Luis. **Didáctica de la Libre Expresión**. Buenos Aires: Ediciones Argentinas, 1979.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo. **Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua**. Buenos Aires: Paidós, 1993.

LUCHETTI, Elena y CARABEL, Marta. **Manual de Operaciones de Pensamiento**. Buenos Aires: Cesarini Hermanos, 1995.

MORELLI de Ontiveros, Marta **Programa de Estrategias para la Enseñanza de la Gramática**. Plano de Aula (Especialización en Didáctica de la Lengua). Departamento de Postgrado, Facultad de Artes y Ciencias, Universidad Católica de Salta, 2011.

PINO COVIELLO, Álvaro M. **Cartilla de uso interno: Taller de Redacción**. Departamento de Comunicaciones Sociales, Facultad de Artes y Ciencias, Universidad Católica de Salta, 2016.

UNIVERSIDAD VIRTUAL DE QUILMES. **Estrategias de Enseñanza de la Lengua y Literatura**. Quilmes: QV, 2011.

CAPÍTULO III

DO SUPLÍCIO DE SÍSIFO À UTOPIA DE ÍCARO: TENSIONAMENTOS DO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Francisco Vieira da Silva¹
Abraão Vitoriano de Sousa²

Um brevíssimo preâmbulo

Aludimos no título deste escrito a dois mitos que servem de amparo para as reflexões a serem suscitadas aqui. O primeiro, conforme Camus (2010, p. 85), refere-se ao sofrimento perpétuo de Sísifo, dado que, ao infringir os deuses por incontáveis vezes, fora condenado “a rolar de um rochedo até o cimo de uma montanha, de onde a pedra caía de novo por seu próprio peso”. Ainda de acordo com Camus (2010, p. 85), “os deuses haviam pensado, com suas razões, que não existe punição mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança”. Refletindo acerca da simbologia que permeia tal mito, Coracini (2010) destaca que o movimento empreendido por Sísifo é semelhante ao que repetimos no nosso cotidiano, pois retomamos o trabalho no dia seguinte e o

¹ Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *Campus* de Caraúbas e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Pau dos Ferros.

² Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Pau dos Ferros. Professor do Sistema Municipal de Educação de Cajazeiras e da Faculdade São Francisco da Paraíba – FASP.

interrompemos no final do dia, sem nunca concluir, para, talvez, chegarmos a um dado objetivo. Eis, portanto, uma metáfora do ofício docente.

O segundo mito refere-se à trajetória do filho de Dédalo. Este, juntamente ao filho, fora condenado por Minos a ficarem aprisionado num labirinto. Conforme Vasconcellos (1998, p.25): “Haveria de ser a morte para os dois, se Dédalo, sempre astucioso e inventivo, não tivesse encontrado um meio de escapar. Fez com penas de aves, coladas com cera, um par de asas para si e outro para o filho”. Antes de partir para a arriscada aventura, Dédalo aconselhou o filho que não se aproximasse do sol, para que a cera não derretesse. Todavia, a sensação de liberdade do voo fez com que Ícaro chegasse bem perto do sol e, com isso, a cera dissolveu e as asas dispersaram-se no ar. Nas palavras de Vasconcellos (1998, p. 26) “Chamando em vão pelo pai, Ícaro caiu nas águas azuis do mar Egeu”. O referido mito nos mostra que existem limites para o sonho e para os desejos.

Partindo, pois, dos sentidos que emergem do suplício de Sísifo e da fantasia de Ícaro, para discorreremos a respeito das agruras, dos impasses e dos encantamentos que permeiam o ensino da leitura literária na escola. Assim, desde a década de 1970, o ensino de leitura e literatura traduz uma pauta recorrente no cenário educacional brasileiro. Discussões a respeito dos aparatos teórico-metodológicos da escola e do professor, dos resultados das avaliações internas e externas sobre a proficiência em leitura dos alunos, ou, ainda, do mercado editorial para crianças e jovens, desdobram-se como eixos condutores para refletir e articular questões pertinentes à leitura. De modo mais específico, a preocupação atual da escola consiste em formar uma geração de leitores competentes para agir criticamente ante as diferentes circunstâncias sociais. Ocorre que muitos alunos, além de apresentarem dificuldades de leitura (compreensão/interpretação), não demonstram um interesse maior em vivenciar as práticas leitoras na escola.

Em virtude disso, na perspectiva da literatura enquanto um fenômeno artístico da linguagem e da manifestação humana, situamos a leitura literária como uma das vertentes para a formação de leitores na escola. De acordo com Cosson (2016, p.16):

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não tem apenas a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer do mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, releva-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Partindo desse pressuposto, o presente capítulo adotou uma perspectiva de natureza qualitativa e bibliográfica, com o objetivo de evidenciar um panorama geral sobre a leitura e a literatura no ensino fundamental, ressaltando suas principais perspectivas. Assim, coube, inicialmente, discutir acerca da leitura como atributo para a consciência crítica dos alunos; posteriormente, discorrer sobre as incumbências da escola e do professor quanto ao ensino a partir do texto literário e, finalmente, ampliar um debate a respeito do incentivo às práticas de leitura, uma pertinência de todos.

Ler é um trabalho de Sísifo

No contexto da contemporaneidade, pautado na propagação instantânea de informações, os indivíduos necessitam de um posicionamento crítico diante das diversas demandas sociais. Evocando a leitura como consciência crítica do sujeito, indagamos: de que maneira a escola tem abordado tal questão?

Cabe ilustrar, a priori, a definição atribuída ao termo “consciência” pelo pedagogo e psicólogo francês René Hubert (1957): “[...] a consciência se descobre como *relação* entre um objeto e um sujeito claramente distintos um do outro, opostos um ao outro e, ao mesmo tempo unidos um ao outro.” (HUBERT, 1957, citado por COELHO, 2000, p. 50) Neste dinamismo, portanto, a consciência possibilita aos sujeitos a construção do conhecimento, o que afere repercutir seus próprios pensamentos, atos e ponderações por meio das suas relações com o outro e das reflexões para consigo mesmo.

Nessa perspectiva, Coelho (2000, p. 51) enfoca no ato de ler o conhecimento da consciência crítica, que, por sua vez, “[...] assimilada pelo leitor ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...)”. Para que este contato se cumpra, a leitura deve estabelecer uma relação primordial entre o sujeito/leitor e o objeto/livro, um diálogo fecundo entre o lido, o vivenciado e a “aventura espiritual” de ambos.

A leitura constitui uma atividade múltipla de sentidos e de significados, na qual o leitor exerce um universo de elaborações, sentimentos, questionamentos sobre determinado assunto/tema. Como faculdade crítica, a leitura consiste na via de acesso para um processo educacional contundente a fim de propiciar a formação integral do estudante. Na visão de Soares (2008), ao analisar as relações entre leitura e democracia cultural, há duas consideráveis perspectivas neste processo:

Uma primeira perspectiva, assumida do ponto de vista da responsabilidade social, considera o acesso à leitura – entendido este como a *possibilidade de* leitura e o *direito à* leitura – uma condição para a plena democracia cultural, porque desta faz parte, ou desta *deve* fazer parte, uma distribuição equitativa das possibilidades de leitura e de direito à leitura.

Uma segunda perspectiva, assumida do ponto de vista da formação do indivíduo, vê a leitura como instrumento de promoção da democracia cultural – a leitura tem o poder de democratizar o ser humano, em suas relações com o cultural. (SOARES, 2008, p. 19-20)

Em consonância com o exposto, Martins (2012) afirma que ampliar a noção de leitura pressupõe transfigurações quanto à visão de mundo em geral e à cultura em participar. A autora argumenta que a sociedade e as unidades de ensino estão arraigadas ao conceito de cultura geralmente inerente à produção escrita, olvidando as tantas manifestações artístico-culturais das camadas populares atávicas durante tempos.

Martins (2012, p. 31) sintetiza, neste cenário, as duas concepções vigentes de leitura. A primeira como “decodificação mecânica dos signos linguísticos”, baseada no aprendizado através do “estímulo – resposta” (perspectiva behaviorista-skinneriana). A segunda, por sua vez, como “processo de compreensão abrangente”, envolvendo fatores sensoriais, intelectuais, tanto quanto aspectos culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). Ambas as concepções são fundamentais para o processo de aquisição e de aprimoramento do ato de ler, dado que a leitura não se configura como um produto, mas sim numa produção de sentidos que emana saberes de natureza linguística, textual e experiencial.

A esse respeito, Silva (2009) também aponta para três formas de leitura: a primeira, a leitura mecânica, traduz as habilidades de codificar/decodificar o signo linguístico; a segunda, a leitura de mundo, consiste na subjetividade do sujeito-leitor nas suas mais diversas experiências, pertinentes para ler e compreender textos; a terceira, a leitura crítica, baseia-se no diálogo entre as duas primeiras formas de leitura, suscitando no leitor uma atitude reflexiva-questionadora, isto é, perceber no texto as intenções do autor, explicitá-las, confrontá-las e tomar um ponto de vista diante disso. Para Silva (2009), ser um leitor crítico não designa um dom, trata-se de um processo, de uma construção de estratégias e de saberes que, no espaço escolar, tem a mediação pedagógica do professor.

Assim, baseando-se em Freire (2006), a escola deve considerar

[...] a compreensão crítica do ato ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura posterior desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 11)

Sob o viés dialógico, Freire (2006) vislumbra a consciência crítica do leitor mediante a “leitura de mundo”, leitura que os sujeitos vivenciam e *ressignificam* mediante o domínio das habilidades de alfabetização. Este processo implica, necessariamente, percepção crítica, interpretação e re-escrita da realidade. O pensador evoca a leitura como uma ação reflexiva cujos atos criador e político resultam no conhecimento significativo do aluno.

Nota-se a relevância de incitar nos estudantes o exercício da autonomia intelectual, da compreensão da realidade e, dialogicamente, da leitura de mundo. A prática educativa precisa respaldar os supracitados pressupostos na intenção de diálogo e aprendizagem. O pensamento e a prática freiriana manifestam o compromisso e o respeito ao ser humano – ideal que subsidia a formação individual e profissional na ética universal da humanização. A visão de um contato participativo, mútuo e propiciador aludem contribuições inestimáveis para a formação de sujeitos conscientes da necessidade de humanização.

A proposta de Freire (2006) estabelece um importante caminho para a construção da consciência crítica dos sujeitos através da leitura, o que se congrega ao posicionamento de Lajolo (2001, p. 106): “[...] no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial [...] para todos que participam, mesmo à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que faz da escrita seu código oficial”.

Conceber a relevância da leitura e difundi-la como um instrumento de participação social professa uma dos encargos da escola na contemporaneidade. A consciência crítica do aluno

desenvolve-se a partir das práticas de leitura e escrita contextualizadas em diferentes situações, produzindo modos de compreender e ressignificar sua vivência. Consciência crítica, deste modo, equivale ao exercício pleno da cidadania.

“O céu de Ícaro tem mais poesia que o de Galileu”

Com base nas explicações anteriores, destacamos que expressivos debates vêm ocorrendo no Brasil acerca do ensino da leitura e literatura para crianças e jovens. Atualmente, alguns programas e propostas têm se intensificado, sobretudo do Ministério da Educação - MEC, mas falta um “longo trajeto” para se assegurar o ato de ler e produzir textos como um atributo de consciência crítica e social dos estudantes.

Em virtude disso, no final da década de 1990, surgem Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborado pelo MEC, com a finalidade de contribuir para o planejamento e exercício do trabalho docente. Com base neste instrumento de orientações para o Ensino Fundamental, especificamente os PCN's de Língua Portuguesa (1997), espera-se que os discentes desenvolvem a competência linguística que lhes possibilite solucionar questões do cotidiano e ter pleno acesso à cultura e ao mundo letrado. É necessário, então, que os estudantes sejam capazes de:

- a. expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se pressupõem e aos assuntos tratados;
- b. compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem o produz;
- c. valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos. (BRASIL, 1997, p. 33)

Sob esta ótica, é incumbência da escola a organização e a sistematização do ensino para a formação de alunos praticantes da língua no sentido mais amplo, isto é, saber utilizar a linguagem oral e escrita nas diversas situações comunicativas. O que significa levar os alunos a noticiar um fato exposto no jornal, informar os passos para elaborar uma receita de bolo, ou mesmo argumentar para adquirir um direito que outrora foi garantido. Cada uma dessas realidades preconiza um tipo textual com uma intenção, um suporte e uma forma de viabilização distintas.

No que concerne ao texto literário, os PCN's (1997, p. 37) assinalam que:

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximação e afastamentos, em que as invenções de linguagem, as expressões das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, citações do cotidiano do mundo dos homens.

Em vista do reconhecimento da literatura em sua composição singular, a escola pode exercer um tratamento propiciador com texto literário, ou seja, não se referindo a essa forma de linguagem simplesmente para se trabalhar datas comemorativas, aspectos gramaticais, hábitos saudáveis e direitos e deveres do cidadão, etc. (BRASIL, 1997). É neste momento, em que se colocam a literatura de forma descontextualizada, através de uma vertente *utilitário-pedagógica*, que o aluno perde o interesse pelo texto literário, deixando de sentir e de perceber as nuances estéticas e culturais que um fenômeno como a literatura seduz e provoca.

O trabalho com a literatura na escola, em outros termos, requer um conjunto de atividades que contribuam “[...] para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”. (BRASIL, 1997, p. 38) Esta dimensão está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente documento normativo do MEC no que tange às aprendizagens

essenciais da Educação Básica. No que diz respeito à literatura na escola, a BNCC (2017) expõe em uma de suas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que o estudante possa:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 83).

A BNCC (2017) propõe uma formação contínua do leitor literário, na qual a função utilitária da literatura seja substituída pela dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora do texto literário, para que o leitor-fruidor “[...] seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 134). O leitor necessita, neste caso, compreender os saberes acerca dos gêneros narrativos e poéticos, tendo em vista as diversas formas de apreciação e de mecanismos de construção estética do que foi lido/ouvido/assistido.

Na concepção de Coelho (2000), ao trabalhar com literatura, o espaço escolar precisa intercalar dois ambientes/momentos: o de “estudos programados” (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de “atividades livres” (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.). (COELHO, 2000, p. 17) Em outras palavras: explorar as linguagens verbais, musicais, dramáticas e plásticas, emergir a criança no universo da leitura e escrita, seja com livro, seja com a linguagem digital.

A autora também apresenta as três principais direções do trabalho docente, entre estas: “da leitura” (como leitor atento), “da realidade social que o cerca” (como cidadão consciente da ‘geléia

geral' dominante e de suas possíveis causas) e "da docência" (como profissional competente). (COELHO, 2000, p. 18)

Em sintonia com Coelho (2000), Gregorin Filho (2009) sublinha alguns princípios para a abordagem do texto literário em sala, entre esses se destaca:

- a) entender que criança, indivíduo pertencente a um grupo social, é um aprendiz da cultura desse grupo e que a educação formal, ministrada nas escolas deve ser construída como o prosseguimento desse aprendizado;
- b) entender a literatura como um fenômeno de linguagem que resulta de experiências vivenciadas pelos autores dos livros. [...] e são experiências sociais e culturais [...].
- c) valorizar as relações existentes entre literatura, história e cultura, pois cada momento histórico e cada cultura criam uma estética própria para o fazer literário;
- d) compreender a literatura como diálogo entre leitor e texto, [...] e entender que essa atividade promove uma integração entre o momento da leitura (presente) e o da produção textual (passado) [...]
- e) perceber a variedade de linguagens e suportes textuais construtores dos universos textuais da contemporaneidade,
- f) entender o espaço escolar como aquele em que podem ser desenvolvidas as primeiras relações do indivíduo com a sociedade, espaço responsável pelas primeiras lutas e pelas primeiras conquistas. (FILHO, 2009, p. 73-74)

Por tudo isso, o ensino de literatura requer um embasamento teórico-metodológico por parte da escola e do professor, uma abordagem para além dos processos de estímulo-resposta. Assumir a complexidade da leitura e escrita do texto literário conjectura um pressuposto para se pensar em um ambiente dinâmico e inovador, um convite para que o discente desenvolva suas competências linguísticas e seu senso artístico/estético.

Neste espaço da leitura literária na escola, o professor tem uma função essencial: a de mediador, isto é,

[...] alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. "Alguém que manifeste à criança, ao adolescente e também ao adulto uma

disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos. (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11)

De modo semelhante, Antunes (2003) considera que o trabalho do professor quanto à leitura deve assumir a dimensão interacional da linguagem, o que implica a atenção aos princípios de: uma leitura de textos autênticos; uma leitura interativa; uma leitura em duas vias; uma leitura motivada; uma leitura do todo; uma leitura crítica; uma leitura de reconstrução do texto; uma leitura diversificada; uma leitura também por “pura curtição”; uma leitura apoiada no texto; uma leitura não só das palavras expressas no texto e uma leitura nunca desvinculada do sentido.

Em síntese, leitura e literatura se entrelaçam significativamente para a formação de um leitor crítico e competente. Crítico, por estar na posição de sujeito, conhecedor e fazedor de cultura; por vislumbrar na literatura uma manifestação das questões humanas, das representações sociais e por elaborar, perante tais contextos, suas próprias opiniões. Competente, por ler e compreender o mundo que o cerca, se mostrando capaz de intervir consciente nas diversas realidades da vida cotidiana.

“Ir até que um dia chegue enfim/Em que o sol derreta a cera até o fim”

O crítico literário Antonio Candido (2011), em seu famoso texto “O direito à literatura”, tem um ponto de vista valoroso: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2011, p. 191).

Pensando na literatura como um direito de todos e de todas, caberia exclusivamente à escola a tarefa de formar leitores? Será que as escolas públicas brasileiras dispõem de condições (materiais e pedagógicas) suficientes para empreender uma política de

leitura? Qual o papel dos pais e da sociedade no tocante ao desenvolvimento de crianças e de jovens leitores? E, por fim, será que as ações dos órgãos federais, estaduais e municipais possuem, de fato, um caráter resolutivo e permanente ou se constituem simplesmente como metas isoladas que ignoram a situação real de cada escola?

Esta discussão expõe uma amplitude de visões, necessárias por convocar a sociedade, a mídia e outros setores à questão da leitura no Brasil, mas não satisfatória se persistir unicamente a ideia de denúncia sem uma análise crítica da situação e sem um encaminhamento efetivo e eficaz em prol de uma cultura de leitores. (SOARES, 2008).

Embasando-se em Berenblum e Paiva (2009, p. 25):

Cabe ainda destacar que a questão da leitura não pode ser tratada apenas para os que vão à escola, se não para todos que circulam em seu entorno. A responsabilidade social da escola - e do poder público - não se restringe aos usuários diretos, mas à rede da qual esses usuários participam e com a qual interagem. Assim, o incentivo e a promoção de momentos de interação e debate sobre assuntos de interesse da comunidade, por meio de diversas iniciativas em torno da leitura, podem funcionar para instigar a curiosidade, estimular a pesquisa, o estudo e a busca por respostas em diferentes meios de informação, acessíveis até então, ou alcançáveis, a partir da intervenção pedagógica realizada na escola.

Importante mencionar que, na maioria dos casos, o estudante registra o primeiro contato com o universo literário na sala de aula. Em casa, por diversas razões, ou por condições socioculturais e econômicas desfavoráveis, a criança não tem acesso ao mundo da leitura, pertencendo à escola possibilitar essa primeira experiência. Apesar de assentir que não se restringe à escola e aos professores formar leitores; é neste espaço de educação que incide a maior responsabilidade.

No que se refere à educação literária, conforme Colomer (2007), a escola precisa sinalizar três objetivos: contribuir para a formação da pessoa; oferecer ao estudante a condição de enfrentar a diversidade social e cultural (o que inclui a estrutura enunciativa

dos textos e ponderações sobre os parâmetros da pós-modernidade) e poder reformular a vertente do ensino de literatura atrelado exclusivamente à formação linguística do aluno.

Consoante a isso, Lajolo (2001) defende a relação entre escola e literatura através de um prisma histórico e social. A autora acredita que um projeto de leitura no Brasil torna-se possível desde que reúna várias forças, a exemplo do próprio mercado editorial. Lajolo (2001, p. 74) cita tais premissas para a democratização e qualificação das práticas de leitura no país:

Os projetos precisam abrir-se com a crítica da inevitável participação nos rituais de apropriação da literatura infantil pela escola e vice-versa: que os professores lutem por uma formação competente, regular e supletiva, que liberte da tutela de cursos efêmeros e do paternalismo autoritário de receitas de leituras apostas ao livro; que os autores se mobilizem no sentido de fazerem frente à escolarização de seus textos; e que os demais envolvidos – nós todos – discutamos nos circuitos, bastidores e arrabaldes da literatura infantil o caráter histórico da organicidade institucional do livro infantil, refinando categorias para a compreensão dessa historicidade que *também nos envolve*, cumprindo, assim, de forma mais crítica, o papel que nos cabe, e que ninguém cumprirá por nós.

Esta função de contribuir para uma política de formação de leitores, em grande parte, tem sido alheia a muitos sujeitos, isto sem mencionar a ausência de um redirecionamento das atividades de leitura que, atualmente, devem também estar intercambiadas com as demais linguagens fruto dos multiletramentos. Um projeto de leitura é, na verdade, um projeto de ascensão social, de promoção cultural dos alunos, os quais necessitam, perante estes novos paradigmas, potencializar suas capacidades de compreensão e de interpretação.

Arriscando um desfecho

As reflexões desenroladas até aqui tiveram como propósito pensar as diversas especificidades do ensino da leitura literária no espaço da escola. Para tanto, seguimos o seguinte percurso:

dissertamos sobre a questão da leitura de um modo mais abrangente, buscando rastrear as mais variadas competências que recobrem o ato de ler, bem como da necessidade de se desenvolver nos alunos práticas de leitura crítica que os façam ir além das evidências. Em seguida, traçamos um conciso panorama das vozes teóricas em torno da leitura literária, considerando os documentos norteadores do ensino no país. Por fim, advogamos em favor da urgência em implementar políticas de formação de leitores literários no ambiente escolar, levando em consideração as heterogeneidades que permeiam as práticas da leitura.

Finalmente, cremos que os mitos de Sísifo e de Ícaro cabem ao que foi postulado neste escrito, haja vista que o trabalho de formação de leitores literários pode, num primeiro momento, mostrar-se malogrado, tal como os esforços de Sísifo em empurrar a pedra na montanha. No entanto, a efetivação dos esforços docentes na produção de práticas exitosas de leitura literária na escola nos leva ao sonho dourado de Ícaro, o qual se deixou mergulhar no desgoverno de si. Eis o que buscamos quando acenamos para a defesa do ensino da leitura literária: que possamos nos perder nos mares bravios da fruição literária. Na voz de Adélia Prado (2010, p. 60) “O voo aborta sempre/Ainda que, em chão de lua, todo destino é o chão”.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Viera. Introdução. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Viera. (orgs). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 9-21

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2. Vol. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 06 ago. 2018.

BYAFRA. **Sonho de Ícaro**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/byafra/sonho-de-icaro.html>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CORACINI, M. J. Vozes (des)ordendas e (in)fames. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Orgs.). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo Contexto, 2010. p. 105-126.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

OS PARALAMOS DO SUCESSO. **Tendo a lua**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=tendo+a+lua+paralamos+letra&oq=tendo+a+lua+para&aqs=chrome.2.69i57j0l5.4801j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

- PRADO, A. **A duração do dia**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.
- SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. **Democratizando a leitura: pesquisa e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 17-34.
- SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.127- 144.
- VASCONCELLOS, P. S. **Mitos gregos**. São Paulo: Objetivo, 1998.

CAPÍTULO IV

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS IMAGENS POSTAS: *A REDENÇÃO DE CAIM COMO FONTE DE (DES)INFORMAÇÃO SOBRE A ESCRAVIDÃO NO BRASIL*

Paulo Augusto Tamanini¹

Ana Meyre de Moraes²

Introdução

A expressão “Era uma vez” tão conhecida por iniciar contos da literatura infantil, a despeito de provocar em seu público-alvo o interesse pela leitura, também abre possibilidades para uma reflexão acerca das vivências, dos lugares em que são imaginados um passado. Ainda que essas narrativas sejam eivadas de invenções, de personagens enredados em tramas fantasiosas, será preciso enunciar algumas referências do real para atestar sua razoabilidade. Na disputa entre o verossímil e o totalmente irreal, os contos também servem para repensar a História e, conseqüente, uma nova didática e a metodologia para seu Ensino.

Se a disposição de se aprender utilizando-se da imaginação, do fantasioso, do lúdico e da invenção, para o público infantil é suficiente, para a História, contudo, institui-se barreira, obstáculo

¹ Doutor em História (UFSC), com Estágio Pós-Doutoral (UFPR); Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. E-mail: paulo@tamanini.com.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. E-mail: ameyremorais@gmail.com. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino (CNPq/UFERSA).

que precisa ser ultrapassada. Se para os alunos e alunas dos primeiros anos da vida escolar, a inteligibilidade dos contos satisfaz-se com “Era uma vez”, a maturidade e a prudência historiográfica reivindicam, no entanto para cada acontecimento reflexões mais profundas, possibilidades e probabilidades inúmeras que tecem os enredos e fecham suas conclusões sempre de forma aberta e a se completar. Para a História, a expressão tão comum nos contos “e viveram felizes para sempre” não existe, até porque o fantasioso para a Historiografia cedeu seu lugar à pesquisa e à arguição tão cara à cientificidade.

Diante das inovações na prática pedagógica do ensino de História, novas exigências requerem do professor um constante desassossego, uma necessidade contínua de discussão dos modos como se ensinam e apresentam os conhecimentos formais, apresentandos nos livros didáticos. Se antes os manuais de história abordavam um estudo de forma linear, cronológico, tratando de modo acrítico alguns temas, baseados em “verdades únicas” e, tão somente, em aspectos políticos e econômicos, ignorando os sociais, culturais hoje, as referências que moldam as feiturias do livro didático de História são responsivas ao modo como se entende a historiografia atual.

Os apelos por novas metodologias no ensino provocaram também as readequações nos manuais de história, fazendo-se entender que os temas que interessavam à historiografia também podiam ser analisados por outras áreas de conhecimento. A História não se vê mais sozinha quando apresenta um passado. De absoluta e imponderável, inclina-se e aceita o auxílio de outras áreas de conhecimento para melhor compreender fatos, episódios, mentalidades, discursos e imagens acerca do *ontem*. E em contrapartida, ao se servir de temáticas comungantes, com abordagens interdisciplinares, descobriu-se que as fontes de pesquisa dentro da historiografia, auxiliaram a repensar outras formas didáticas para o Ensino.

Entre tantos conteúdos, este texto volta seu olhar sobre as imagens nos livros didáticos especialmente aquelas que remetem

às violências do período da escravidão no Brasil. Para tanto, parte-se do princípio que as imagens acerca da escravidão negra que circulam nos livros didáticos de História também são um discurso, pensado e elaborado para ratificar um dizer, reafirmar um imaginário já consolidado e equivocado. Contudo, pesquisadores e professores certificam-se que tal pressuposto não os exime de sobre as imagens arguirem, analisarem e desconstruírem o performático, o instituído para lançar luzes sobre outras nuances. Interessa aqui tratar a imagem como fonte de informação para além do constituído e comungado. Afinal, as imagens não são apenas coadjuvantes; elas são protagonistas de saberes. A escravidão não foi um meio de exploração utilizado apenas em território brasileiro e, como nos demais, junto com o trabalho forçado e as violências ajuntas e ele, sobrevieram os preconceitos, as estigmatização, a segregação, a exclusão e o abandono.

Isto posto, a partir das informações que carregam as imagens conhecidas como *A redenção de Caim* (também chamada de *A marca de Caim*) – pintura a óleo datada de 1895 do pintor espanhol naturalizado brasileiro Modesto Brocos y Gomes – propõe-se a discussão acerca do contexto social escravista e da manifestação da violência que a obra revela. Como recurso corrente nos livros didáticos de História, as imagens do período escravista denunciam diferentes modalidades de violência que por muitas vezes são atenuadas com o propósito de mostrar um caráter cordial nas interações sociais cotidianas entre escravos e seus senhores. Todavia, a História, especificamente aquela que trata do período da Escravatura no Brasil, revela as distorções e as recorrentes tentativas de maquear as violências acontecidas no cotidiano e nos espaços das colônias, comércio e interior das casas. Hoje, contudo, há preocupação por parte de muitos professores de questionar, abordar, enfrentar as narrativas e imagens que são veiculadas nos livros didáticos de História.

O primeiro ponto é desmistificar aquele passado ordeiro, extremamente correto e convergente para escancarar as diversas formas de violência, inclusive as da invisibilidade do negro que

continua a alimentar o racismo e o preconceito. Para alcançar o objetivo estabelecido, adotou-se como metodologia, uma revisão bibliográfica centrada nos conceitos fundamentados em Jaime Pinsky (1994), Muller (1995) Paiva (2006), que procuram desapropriar um passado ideologicamente manipulado para se reescrever uma outra História. A abordagem historiográfica sobre a tela *A Redenção de Caim* torna-se o eixo dessa explanação ao qual se imbrica a análise da violência e do silenciamento, somado ao protagonismo do discurso didático que teima consolidar uma ideia de convívio social apaziguado, prontamente aceitável e digerido entre libertos e escravos. Ensinar os conteúdos dessa feita é, portanto dar continuidade a uma camuflada violência para a própria História.

Ideologia do branqueamento

Ao longo do processo histórico do Brasil, de modo infeliz nem todas as cores de pele foram merecedoras de respeito e consideração. A escravidão que aconteceu em muitos países do mundo – e no território brasileiro não foi diferente –, esteve agregada ao preconceito racial, o qual foi institucionalizado, cogitando-se inclusive extinção do povo negro na tese do branqueamento. Carolina Vianna Dantas (2012, p. 86.) afirma que “[...] não foi por acaso que a grande repercussão dessas teorias se deu justamente no momento em que se discutia – e decidia – que tipo de cidadania os ex-escravos e seus descendentes teriam”.

Tidas por científicas e legítimas, as ideias foram usadas como critérios para estratificação na sociedade escravista. A propagada ideia do branqueamento ou embranquecimento objetivava tornar branca a população pela assimilação da cor “preta”. Defendia-se a existência de um possível padrão genético de superioridade na raça humana. Nessa ideologia, prevalecia o conceito de que pessoas brancas eram as que detinham as mais elevadas competências civilizacionais, referência de beleza e também de saúde.

A ideia é de que sobreviria um ser fortalecido pela raça do homem branco em detrimento das demais raças ditas inferiores (a

amarela (asiáticos), a negra (africanos) e a vermelha (índios)). Essa hierarquização justificava a desigualdade social cultivada num território como resultado da miscigenação que originou o brasileiro mestiço. Senão, atentemos para as considerações de Carolina Vianna Dantas (2012, p. 87):

As teorias raciais associavam determinadas características físicas, morais e culturais – como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo os modos de vestir, festejar, cantar e cultivar – à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e grupos. As sociedades humanas foram classificadas de formas diferentes, levando-se em conta o estágio de desenvolvimento em que se encontravam. A Europa era considerada modelo de superioridade e civilização e os povos africanos e indígenas identificados como inferiores e atrasados.

Mediante as mudanças socioeconômicas ocorridas, permaneceram no imaginário coletivo os estigmas e os preconceitos. Após a escravidão, para onde foram os negros com suas famílias? Sem nenhum apoio governamental, os povos africanos e seus descendentes mesmo libertos do trabalho foram largados à própria sorte, deixados à marginalidade das cidades, tendo seus preceitos familiares aniquilados ao longo do tempo. Importante é a contribuição de Camila Marques (2012, p. 56) sobre questões da família escrava e a historiografia:

Autores consagrados da história do Brasil como Gilberto Freyre e Caio Prado Jr., em linhas gerais, responsabilizaram a condição escrava – que retirava todos os direitos civis, associando-os a “coisas” que podiam ser compradas e vendidas – pela ausência da instituição familiar entre os escravos. Um pouco mais tarde, Florestan Fernandes, sobretudo no livro *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), reforçou a ideia de que não existia uma família escrava, em função da tão violenta experiência da escravidão. Essa violência teria sido fonte de anomia (desorganização) social para grande parte dos afrodescendentes, dificultando seu processo de ascensão social e levando à marginalidade a maior parte dos libertos após a Abolição, em 1888. O autor defendeu que a ausência formal de direitos e a pressão dos senhores em tolher todas as formas de união e solidariedade entre os escravos teriam impedido a criação de laços sólidos de parentesco no cativeiro.

Não teria sido então a abolição da escravatura um interesse rentável para a elite portuguesa e brasileira da época? Segundo Eric Brasil Nepomuceno e Camila Mendonça (2012, p. 75.): “[...] o Brasil assinou com a Inglaterra um tratado e decretou a Lei³, que declarava extinto o comércio transatlântico de escravo para o Brasil e livres todos os africanos chegados aqui a partir dessa data”. Provavelmente a escravidão teria continuado, caso não houvesse interesses iguais, já que a proibição do tráfico de escravos havia sido imposta pela Inglaterra. Este país tinha interesse direto porque já havia dado início ao processo de industrialização de produtos. Logo, existia a necessidade do maior número de pessoas livres com algum tipo de renda para realizar a compra da produção.

A abolição da escravatura acontece num momento de afinidade dos interesses de donos de escravos de um lado e o fortalecimento do Movimento Abolicionista do outro. Após a proibição do tráfico de escravos pelo oceano Atlântico, a escravidão se tornou para muitos fazendeiros impraticável. Contam-se a desvalorização do preço e da diminuição das vendas do açúcar e do café brasileiro no exterior. Some-se ainda a concorrência de outros países que disputavam o mercado internacional, pois os produtores brasileiros se viram compelidos a visualizarem o mercado interno como alternativa de venda para suas mercadorias. Jean-Marie Muller (1995, p. 23.) adverte que “[...] num determinado contexto econômico, social e político, qualquer relação com os outros inscreve-se numa relação de força”. Uma relação violenta, por ser tão desigual, estruturou-se num processo contínuo de dominação. Ademais, ilustra bem a argumentação de Jaime Pinsky (1994, p. 63.):

[...] o fantasma de uma insurreição ampla estava sempre presente nos pesadelos dos senhores e das autoridades. Levar isto em consideração é importante, tanto para destinar ao negro o verdadeiro papel que ocupou, como para se pensar o próprio processo do fim do escravismo no Brasil.

³ Lei Feijó, uma homenagem do governo a Diogo Antônio Feijó, cujo este muito se dedicou para a aprovação.

Depois de libertos, os negros sem dinheiro, casa, comida, tiveram que fazer determinados improvisos de moradias. Tais moradias não possuíam saneamento, nem tão pouco água potável, o que conseqüentemente resultou numa realidade repleta de doenças e também de incontáveis momentos de infortúnios. Do ponto de vista de Jean-Marie Muller (1995, p.31.):

[...] a violência que mata é uma forma sumária e grosseira de violência. Há uma outra violência, muito mais variada nos seus processos e surpreendente nos seus efeitos, que é “aquela que não mata”, ou talvez vá matar; ou fica em suspenso sobre o ser que a todo o momento pode matar; de qualquer forma, transforma o homem em pedra.

Acrescentando-se a todo esse momento de escassa estabilidade dos povos negros, houve a abertura de portos do Brasil para imigrantes europeus. Pois se tratava de uma experiência para disseminar os negros existentes da época, haja vista a falta de apoio e ajuda pontual. A ideia era progressivamente branquear os seus descendentes, ou seja, acreditava-se que a cada nova descendência gerada a provável possibilidade era de que a população ficasse mais branca. Conforme Dantas (2012, p. 94.), “[...] as teorias raciais predominaram como justificativa para a desigualdade social até 1930, mas desde a década de 1920 a ideia de que o Brasil era uma espécie de paraíso racial foi ganhando força”.

Nesse seguimento, o desrespeito à existência de outras raças ou etnias não seria uma prática de violência? Uma suposta tentativa de fazer com que “cada um continuasse em seu lugar? “. Para Enio Waldir da Silva (2010, p. 26.), a “[...] desigualdade social e segregação urbana produzem exclusão social, marcada pelo desemprego, pela precarização do trabalho, salários insuficientes e deficiências do sistema educacional”. Se por um lado os negros ficaram livres das violências exercidas na senzala, por outro foram encarcerados na miséria da favela; eram cidadãos de direito, mas nunca de fato. Segundo Dantas (2012, p. 95.) “[...] na prática, o racismo persistiu. Mesmo sem justificação em fundamentos biológicos, ele continuou existindo de maneira não formalizada,

não oficial e paralelo às ideias de mestiçagem, tolerância racial e assimilação cultural”.

Sobre ser cidadão, Pinsky (2012, p. 9.) em seus estudos em *História da Cidadania*, apresenta o seguinte conceito: “[...] ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade”. Assim, mediante o exposto, ter direitos civis, políticos e sociais fazem parte do exercício da plenitude da cidadania.

Imagem da violência: a redenção de Caim

A violência como fenômeno multifacetado desafia e acaba por fazer exigências para sua compreensão de estudos na linha da abordagem complexa, em que saberes interdisciplinares se cruzam. O desenrolar de suas práticas da violência indistintamente atinge todas as populações nas mais variadas faixas etárias. Seja na escola, nas mídias, nos livros didáticos, suas variadas formas de manifestações podem ser explícitas ou implícita. Segundo Silva (2010, p. 27):

Não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente. Pelo contrário, a dialética do desenvolvimento social traz à tona os problemas mais vitais e angustiantes do ser humano. Desde tempos imemoriais existe uma preocupação do ser humano em entender a essência do fenômeno da violência, sua natureza, suas origens e meios apropriados para amenizá-la, preveni-la ou eliminá-la da convivência social

O preconceito se manifesta pela segregação explícita e por manifestações sutis (PINSKY, 1994, p. 66). Pensar sobre a promoção de um olhar de criticidade voltado para as imagens que carregam situações de práticas violentas, e que estão presentes nos livros didáticos de História, faz parte desta pesquisa em andamento, com intuito de mostrar a importância desse recurso imagético no livro didático, além do que “[...] as imagens não precisam ser apenas utilizadas como fonte de pesquisa histórica. Elas podem ser mobilizadas para vários objetivos pedagógicos (SILVA, 2012, p. 35.)”.

Joly Martine (2007, p. 13 -14.) oferece a seguinte contribuição para a definição de imagem:

Uma das mais antigas definições de imagem, dada por Platão, esclarece-nos: Chamo imagens, em primeiro lugar às sombras; em seguida, aos reflexos na água ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste gênero. Imagem, portanto, no espelho e tudo aquilo que utiliza o mesmo processo de representação: apercebemo-nos de que a imagem seria já um objeto segundo, em relação a uma outra que ela representaria de acordo com algumas leis particulares.

Nos livros didáticos de História, determinadas imagens do período escravocrata denunciam diferentes modalidades de violência, que por muitas vezes são silenciadas. Elas fortalecem ideias de abordagem historiográfica, cujo fim é mostrar um caráter cordial nas relações entre os brasileiros, alegando que todo o processo histórico aconteceu na mais perfeita harmonia. Essas imagens precisam ser abordadas, enfrentadas e trabalhadas na sala de aula. Felizmente, segundo Eduardo França Paiva (2006, p. 19.), “[...]o uso da imagem, da iconografia e das representações gráficas pelo historiador vem propiciando a apresentação de trabalhos renovadores e, também, instigando novas reflexões metodológicas”.

A imagem possui funções, e de modo mais específico, as imagens no livro de História retratam fatos do passado, as quais mantêm diálogos frequentemente com os alunos porque são melhor compreendidas através da leitura e da interpretação das muitas informações que elas carregam. Estas devem ser observadas com atenção; corrobora Joly Martine (2007, p. 52.): “[...] uma das funções primordiais da imagem é a função pedagógica”. Contudo, as imagens devem ser analisadas tais qual a expressão, cuja feitura se alicerça em ideologias. Porquanto, esconde uma realidade bem diversa da enunciado.

Desse modo, as perguntas a serem feitas poderão construir uma nova possibilidade de diálogos com o passado e conseqüentemente obter um novo conhecimento sobre a história do Brasil. Considerar a imagem como uma mensagem visual

composta de diferentes tipos de signos equivale, “ [...] a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como um instrumento de expressão e de comunicação (MARTINE,2007, p. 61.)”.

A imagem a seguir, encontra-se no livro didático *História Sociedade e Cidadania*⁴, em uma das suas sessões denominada *Para refletir*. Conhecida como a *A redenção de Caim*, também chamada por *A marca de Caim*, a referida imagem consiste na pintura a óleo datada de 1895, com 2 metros de altura por 1,6 metro de largura, de autoria Modesto Brocos y Gomes, (1852-1936), pintor espanhol naturalizado brasileiro.

A imagem está posicionada na página 256 do referido livro didático, proporcionalmente ocupando mais da metade da página onde não existem mais informações acerca de sua dimensão. Na legenda, a autoria indica o ano de confecção da tela, porém, nenhuma indicação sobre nascimento e morte do pintor, para situar temporalmente. Na página, acima da imagem, dois elementos distintos: primeiro o item: *Para refletir* com o seguinte texto: O quadro a seguir, chamado por alguns de *A redenção de Caim* e, por outros, de *A marca de Caim*, é de autoria de Modesto Brocos y Gomez. A obra é uma pintura a óleo e data de 1895.

A imagem reproduzindo a pintura de Modesto Brocos ocupa mais de um meio da página com elementos visuais perceptíveis – cores, personagens, movimento.

Como um exercício de atividade – abaixo da imagem – umas orientações preparando a leitura do quadro. Questionamentos sobre a cena retratada e qual a mensagem a ser transmitida pelo artista. Ainda com proposta de pesquisa em dupla sobre a teoria do embranquecimento e sobre a porcentagem de negros e pardos na população brasileira, conforme o último Censo do IBGE. Além de outra pesquisa em grupo sobre a riqueza da diversidade étnica e cultural. Bianca Zucchi (2012, p. 90.) sinaliza que: “[...] recuperar a

⁴ BOULOS, Júnior Alfredo. *História sociedade & cidadania: 2º ano/ Alfredo Boulos Júnior*. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2013. Pertencente ao PNLD- Programa Nacional do Livro Didático, triênio 2015 a 2017.

história e a historicidade desses grupos é de suma importância para entender, de maneira mais plural e fidedigna, a história do país”. A proposta se desdobra numa perspectiva de levar os alunos a refletirem, debaterem e proporem medidas educativas que possam contribuir para o respeito à diversidade. E por fim, a orientação para que o trabalho seja postado no blog da turma.

IMAGEM 1: *A Redenção de Caim,*



Óleo sobre tela. de Modesto Brocos y Gómez – 1895
Museu Nacional de Belas Artes. RJ

Essa imagem é considerada como sendo um dos registros relevantes do Brasil pós-abolição. É um exemplo de representação das teses do embranquecimento da população. E porque não dizer da violência silenciada uma vez que é de suma importância

questionar sobre os silêncios, as ausências que nem sempre são fáceis de serem detectadas. Ademais é de considerável relevância a contribuição de Paiva (2006, p. 19):

[...] para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. Há, [...] lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos. Nessa perspectiva a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente.

Na pintura, há quatro figuras humanas que representam três gerações de uma mesma família, com gradações de cor da pele diferentes que as separam. Na parte esquerda da pintura, representada está a figura de uma mulher negra, sugerindo ser uma avó, elevando as mãos ao alto, numa demonstração de agradecimento. Uma outra figura feminina de pele parda, supondo ser a mãe da criança branca que a tem no colo. Além de uma figura masculina de pele branca, provavelmente o pai, posicionado no lado direito. Tudo enquadrado diante de uma moradia singela de modo a compor uma cena romântica.

Tal pintura foi realizada num período de força dessas teorias do embranquecimento e do Brasil; segundo a concepção da classe dirigente, necessitava de soluções para os cativos recém-libertados. Como bem descreve Paiva (2006, p. 69) sobre a obra:

Modesto Brocos Y Gómez transporta a história para a realidade brasileira, recém-saída da escravidão, e, também, para sua tela, uma composição carregada ainda de referências e de valores europeus. Ele quis pintar o Brasil, sua história de hibridismo e seu futuro civilizado. Para tanto evoca, inclusive, ícones cristãos, que dariam maior legitimidade e maior apelo às ideias transformadas em imagem no quadro. A redenção do personagem bíblico, que era, ao mesmo tempo, a redenção do Brasil, produzia-se no seio da Sagrada Família e no nascimento do Salvador. Uma Sant'Ana negra levanta as mãos em direção ao céu e agradece o nascimento da criança branca, isto é, pura, sem pecado original. No colo de sua mãe, uma virgem mulata, e observado por seu pai, um São José entre o caboclo e o imigrante europeu, o menino ocupa o lugar principal da cena. Na verdade, ele é o Brasil jovem, novo, do futuro, pintado à moda renascentista, com os dedos da mão direita

em forma de V, da vitória e da bênção, e na mão esquerda uma laranja (?), símbolo de fertilidade e da fartura, substituindo o cacho de uvas ou romã ou, ainda, o pássaro, usados pelos antigos pintores do Renascimento. [...] sua mãe aponta para a avó negra, como se apontasse para a origem degradada do menino, agora redimida, e ele, então, sinaliza a sua vitória e direciona sua bênção para esse passado terminado, quase extinto, remido.

A extinção das raças e etnias seria de fato uma forma de solução benéfica? Uma das questões que merece atenção, muito embora já tenha sofrido críticas, é a da teoria de que o povo brasileiro seria fruto resultante da miscigenação das raças, e de que esse processo ocorreu de forma bastante “afável”. Contra esta afirmação, Bianca Barbagallo Zucchi (2012, p. 92) ressalta que, “[...] se considerarmos a forma violenta como ocorreu a relação entre europeus, indígenas e africanos, é inaceitável a ideia de que a origem do povo brasileiro tenha acontecido de maneira “pacífica”. Haja vista que muitos negros vivenciaram realidades completamente desumanas e de intensa crueldade. Basta lembrar a captura na África e as condições de trabalho no Brasil, os castigos dos mais variados, da tortura, estupros, açoites, mortes, além da violência psicológica.

Sobre formas de violência, Silva (2010, p. 28) avança na discussão ao afirmar que:

Em termos tradicionais, a violência pode ser considerada uma força prejudicial, física ou psicológica, aplicada contra uma pessoa ou um grupo de pessoas. Em termos genéricos, a violência mantém contornos um tanto imprecisos com a intimidação e a agressividade dirigida ao outro. A espinha dorsal de todas as formas de violência é o medo que se desencadeia na pessoa que ela está submetida. O medo produz uma mudança no funcionamento orgânico, fazendo com que ocorra uma transformação no comportamento e na personalidade da pessoa. A força física é o estímulo mais simples, podendo chegar, em casos extremos, à tortura e à morte. O seu objetivo é produzir um sentimento de insegurança e fortes respostas, emocionais de submissão. Nesse processo, a pessoa submetida às formas mais diversas de violência torna-se susceptível a responder ao agressor conforme o seu desejo, anulando-se, muitas vezes, em sua própria subjetividade. Não é raro o agredido se ver coagido a mudar o seu ponto de vista e a sua própria maneira

de pensar, chegando a manifestar uma atitude de empatia e de aceitação do domínio que lhe é imposto.

Quanta à tela em questão, ela é apresentada como documento importante do país, seu título faz referência à maldição de Canaã. De acordo com Paiva (2006, p. 69.) “[...] a história bíblica de Caim foi usada como justificativa para a escravização dos negros africanos, a partir do século XVI. A escravidão purificaria os pecadores e poderia lhes permitir a salvação da alma”.

Nesse episódio bíblico, narrado no livro de Gênesis, Cam, filho de Noé, vê o pai alcoolizado e despido, em vez de cobri-lo, vai contar aos seus irmãos, que tinham por nome, Sem e Jafé. Ao recobrar a consciência, Noé amaldiçoa Canaã, filho de Cam, a ser escravo de seus parentes. Nesse sentido o que livraria Cam da situação difícil contada no título da pintura decorreria assim, o branqueamento das proles, questão principal celebrada como salvação, representada pela matriarca.

Em se tratando de “pintura histórica” o que buscamos não é a apresentação do fato histórico retratado pelo artista, mas sua representação. Devemos lembrar que geralmente essas pinturas tratam de temas anteriores ao período em que foram produzidas. Elas revelam mais sobre o fato retratado. O procedimento sugerido aos professores é de leitura de imagens (pinturas históricas) de fato e fenômenos que possam esclarecer aspectos importantes da construção do Brasil como nação. [...] as imagens são um suporte importante para essa ancoragem da identidade nacional (SILVA, 2012, p. 35.).

A barbárie cometida aos povos escravizados, tirou-lhes não somente o direito à liberdade, mas o direito à vida. A população negra foi aviltada em sua dignidade e teve a identidade negada. E ainda hoje há manifestações discriminatórias em muitos casos de forma sutil. Assim sendo, imagens da representação do processo de branqueamento do Brasil em detrimento da suposta miscigenação prejudicial carregam muitas informações acerca desse período de crueldade. Em síntese, se por um lado algumas imagens negam, outras silenciam aspectos importantes do processo de construção de narrativas acerca da escravidão no Brasil. A

contextualização da imagem analisada, como bem propôs o livro didático ao apresentar como atividade um momento de reflexão e leitura da imagem e em seguida uma pesquisa sobre a realidade atual, abre espaço para que silêncios sejam quebrados, e as cores e formas das figuras tornem-se pistas para revelar realidades que se escondem sobre as tintas e as telas.

Considerações Finais

Nas últimas décadas, embalado pelas constantes alterações das Leis e Diretrizes e orientações educacionais, o ensino de História passou por transformações de ordem didático-pedagógica, o que a fez revisar os métodos de ensino e os conteúdos propostos nos livros didáticos. Tais mudanças se fizeram presentes, sobretudo no que diz respeito às abordagens, temas e procedimentos. Os rumos tomados desde então, são responsivos aos processos educacionais que reivindicaram atualizações de conceitos, metodologias e objetivos na maior parte das disciplinas que compõem o espectro das Ciências Humanas. Entre essas mudanças, o simples repasse de conteúdo formal cedeu seu lugar às análises, aos questionamentos e às reflexões acerca dos textos e imagens apresentados nos manuais didáticos. Isso decorreu em que, por meios de registros textuais e iconográficos encontrados no livro didático de História, tem proporcionado uma aprendizagem mais inclusiva, aberta e interdisciplinar.

As diretrizes que pautam o ensino de História prevêm uma aproximação dos documentos imagéticos com mais frequência, de onde se apura uma reflexão, uma discussão e uma problematização em que o aluno deixa de ser apenas um receptor para ser um arguidor do que se fala do passado. Ao contemplar as imagens, os alunos as analisam a partir das perspectivas das diferentes disciplinas que são oferecidas em cada período de sua formação acadêmica.

A proposta desse capítulo quis trazer uma reflexão sobre a imagem *A redenção de Caim* apresentada nos manuais de História.

A escolha dessa fonte se explica porque a pintura carrega informações de um contexto manipulado, em que uma forma de violência tenta se deixar despercebida. Diante da imagem, o professor pode instigar reflexões e mostrar que nenhuma imagem é inocente, carrega intenções e é marcada pelos traços ideológicos de quem a pensou. Portanto, a imagem pode ser hermeneutizada, questionada, apurada e interpretada não só pela História, mas pelas outras disciplinas em uma proposta de ensino em que impera a transversalidade do conhecimento.

Se a História é a disciplina que tenta explicar, mostrar e compreender as ações de homens e mulheres no tempo, catalogadas em periodizações, culturas e mentalidades, no seu Ensino, os professores não podem deixar de levar em consideração tais abordagens. Acerca da escravidão, por exemplo, muito já se escreveu, muito já se pintou, muito já se explanou, mas insuficiente foi seu questionamento. Se negros escravizados tiveram seus direitos sociais violados, destituídos de sua dignidade, da mesma forma estas formas de violência se perpetuam se apenas houver a mera reprodução de conteúdo, sem uma reflexão apurada que leve os alunos a pensar, refletir! A desnaturalização da violência e a não aceitação das desigualdades sociais, a quebra do silêncio são alguns dos passos para se promover a reescrita da História pelas mãos de seus protagonistas: o escravizado.

Referências

DANTAS, Carolina Vianna. MATTOS, Hebe. ABREU, Martha. (Org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MARQUES, Camila. **A família escrava**. In *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MARTINE, Joly. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa, Ed. 70, 2007.

MULLER, Jean-Marie. *O princípio de não-violência: percurso filosófico*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NEPOMUCENO, Eric Brasil. MENDONÇA, Camila. **1888: Abolição e abolicionismo**. In *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens / Eduardo França Paiva – 2ª ed. 1. Reim. – Belo Horizonte: Autentica, 2006. 120p. (Coleção História &... Reflexão,1).*

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.) **História da cidadania**. 6. ed.- São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil / Jaime Pinsky – 13ª. ed. – São Paulo: Contexto, 1994. – (Repensando a história).**

SILVA, Enio Waldir da. **Sociologia da violência / Enio Waldir da Silva. – Ijuí: Ed. Unijuí 2010. 92 p. (Coleção e educação a distância. Série livro-texto).**

SILVA, João Luiz Maximo da. **Ensino de história em EJA: identidade e imagens/ João Luiz Maximo da Silva. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2012. – (Cotidiano escolar: ação docente).**

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes / Bianca Barbagallo Zucchi. – São Paulo: Edições SM, 2012. – (Somos mestres).**

CAPÍTULO V

AFRICANIDADE EM CURSO. HISTÓRIAS E MEMÓRIAS ACERCA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (UFERSA)

Francinaldo Rita da Silva¹

Paulo Augusto Tamanini²

Guilherme Paiva de Carvalho Martins³

Introdução

Durante gerações as relações étnico-raciais brasileiras têm se pautado numa suposta democracia racial, um constructo sócio-histórico privilegiado pela disseminação de saberes que se ativeram à percepção negativa da cultura africana. Esse conhecimento difundido sobre a África e os africanos consiste na concepção criada de um continente primitivo e atrasado, cujo pensamento fez parte da memória coletiva brasileira por séculos, e ainda tem resquícios hoje em dia. Embora dissimuladas, as práticas discursivas e discriminatórias transmitidas ao longo dos períodos históricos sempre visaram aos propósitos da classe dirigente brasileira. Considerando a apreciação acerca do advento da Lei 10.639/2003,

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. E-mail: frslex@bol.com.br .

² Doutor em História (UFSC), com Estágio Pós-Doutoral (UFPR); Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. E-mail: paulo@tamanini.com.br.

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Pós-Doutor em Sociologia (UnB). Doutor em Sociologia (UnB). guimepaivacarvalho@gmail.com.

diploma que se preocupa em valorizar as relações étnico-raciais e a contribuição da população negra na formação da identidade nacional, este trabalho tem por objetivo conhecer a percepção de alunos de graduação a respeito do Ensino da Cultura Afro-brasileira e a aplicação da referida norma na grade curricular de combate à discriminação racial. Visando ao seu propósito, foram feitas entrevistas com alunos do curso *Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo*, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. A base para a pesquisa deu-se a partir da contextualização do protagonismo da população negra na historiografia brasileira e da abordagem da problematização do negro, num diálogo pertinente com a proposta das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. A maioria dos entrevistados apontaram um déficit existente na aplicação da norma, principalmente, na escola pública, bem como revelaram entrosamento com os debates acerca da temática desenvolvidos em sala de aula.

A percepção acerca da África e dos negros antes da Lei 10.639/2003

Diferentemente da atual realidade pedagógica de inclusão da historicidade afro-brasileira na Educação Básica com a promulgação da Lei 10.639/2003, o sistema formal de ensino brasileiro até então seguia um modelo de cidadania excludente. As experiências de aprendizagem estiveram guiadas para sempre atender aos interesses da classe dirigente em detrimento das minorias marginalizadas. Vigorou, pois, por longa data uma política descomprometida com a diversidade e o reconhecimento da contribuição das populações historicamente discriminadas e relegadas a situações cotidianas de vulnerabilidade social.

Essa realidade de hábitos e comportamentos de desrespeito às diferenças fincou raízes no ordenamento social de heterogeneidade etnocultural em benefício de uma identidade nacional alicerçada no mito da democracia racial. Configuração essa atrelada a políticas de

identidade adotadas e inculpidas no currículo em torno do qual se desenvolve toda a prática pedagógica nas instituições de ensino. Segundo Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 216), trata-se de “políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural.”

Alinhado aos valores incrustados no currículo, de acordo com as políticas adotadas que regem a prática educativa institucionalizada, o livro didático foi o suporte eficaz para se introjetar a ideia de sociedade monocultural, enquanto recurso essencial no processo ensino-aprendizagem. Por longa data, esse componente indispensável ao sistema educacional reforçou a exclusão ou a apartação social de uma grande parcela da população alijada de seus direitos.

Entretanto à custa de muitas lutas deu-se a mudança no cenário social, pois os grupos minoritários passaram a ter voz ativa e a intervirem nas instâncias decisórias do Poder. Na concepção de Muniz Sodré (2005, p. 12), minoria tornou-se um lugar para as transformações sociais:

Lugar “minoritário” é um *topos* polarizador de turbulências, conflitos, fermentação social. O conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual. Por isso, pode-se afirmar que o negro no Brasil é mais um lugar do que o indivíduo definido pura e simplesmente pela cor da pele.

Ainda que as ideologias nos livros didáticos se prestem a ocultar as reais interações sociais, os registros historiográficos revelam a participação sociopolítica das minorias, as quais concorrem também para a vida gregária. As próprias condições de existência social denunciam as desigualdades: enquanto uma minoria usufrui dos bens produzidos, os demais não compartilham

da riqueza coletivamente gerada para se instaurar o descompromisso com a coletividade na inconsciência social⁴.

Em decorrência de um constructo sócio-histórico de desqualificação, à população negra foi negada a oportunidade de inserção social, cujos perversos efeitos serviram para assegurar os privilégios da classe hegemônica, a quem coube decidir sobre os desígnios do país, enquanto restava às minorias somente a problematização como fator para justificar as desigualdades. De acordo com as considerações de Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 27), a omissão da população branca na estigmatização dos negros ao longo da história brasileira consiste numa estratégia em não se focar seu papel no processo nem discutir as diferentes dimensões do privilégio que lhe foi reservado porque:

Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar do branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final de contas, são interesses econômicos em jogo.

O legado da supremacia eurocêntrica encontra-se ainda no imaginário coletivo. A vantagem simbólica da brancura não só é compartilhada pelo grupo de pertença como é referência de ascensão e desejo para os não-brancos. Trata-se de uma concepção inculcada no seio social a fim de que fosse conservada a superioridade da elite detentora do poder de mando.

Conforme pude abordar acerca desse tema em um trabalho monográfico:

o Velho Mundo passou a elencar, e declarar inatas, características que tornavam os europeus superiores e, por isso, predestinados a explorar os

⁴ Para Sílvia Maria de Araújo (2000, p. 136): “A inconsciência social é o fenômeno de reciprocidade: os indivíduos valorizam pouco a sociedade e esta descuida, muitas vezes, do cidadão. Nem sempre os indivíduos têm reconhecida, pela sociedade constituída, a plenitude dos seus direitos, sua condição de cidadãos. A consciência comum que possam desenvolver depende da cultura política que recebem.

considerados fracos, em desvantagem com a hegemonia branca. E sobre os negros recaiu a crença de sua suposta condição natural de sujeitarem-se à vontade dos fortes. (SILVA, 2014, p. 21).

Assim, decorrente de um processo sociocultural de práticas discursivas transmitidas ao longo dos períodos históricos do Brasil, com o intuito de perpetuar a supremacia racial branca, práticas discriminatórias são dissimuladas cotidianamente. As interações sociais são impregnadas de pseudocordialidade, porquanto sejam estratégias com o fito de abrandar as desigualdades entre os diferentes grupos etnoraciais.

À essa perspectiva das relações étnico-raciais brasileiras, o privilegiado recurso de disseminação dos saberes tem contribuído para a percepção negativa da cultura africana. Esse imaginário é manifestado dia a dia, porque está impregnado na memória coletiva do brasileiro. O conhecimento difundido sobre a África e os africanos traduz-se em retrato de uma civilização atrasada. Até o final do século XX, os livros didáticos proporcionavam leituras desqualificantes do Continente Negro. Por longa data, o discurso arraigado de preconceitos e estereótipos sobre o continente africano perdurou no pensamento ocidental, com acentua Serrano e Waldman (2008, p. 24):

Evidentemente, tal regime de estereótipos, não constituindo uma elaboração exclusiva da Europa contemporânea, apresentou alterações ao longo do tempo. Na realidade, os mecanismos simbólicos da exclusão do outro remontam há séculos, estando profundamente enraizados no legado cultural europeu. As fabulações europeias a respeito da África são antigas, podendo ser localizadas em um variado conjunto de elaborações socioculturais.

As leituras devotas ao território africano, impregnadas de estigmas e imagens ilusórias de inferiorização, compreendem o imaginário social eurocêntrico com o intuito de atender ao pensamento dominante, ou seja, o desígnio de sujeição dos povos africanos em proveito da supremacia europeia. Além da ideologia de superioridade, em prejuízo à percepção negativa aos negros e a sua cultura, a bibliografia tão limitada não oferecia condições

suficientes para uma educação capaz de enfrentar as distorções sociais nem promover a valorização da pluralidade cultural do Brasil a partir do ensino da cultura dos povos que foram subjugados, mas que fizeram parte da historiografia brasileira.

Os negros na historiografia do ensino brasileiro

Prescindir do contexto das reais condições em que se deu a contribuição dos africanos na formação do Brasil compromete a compreensão dos entraves que os afrodescendentes enfrentam para usufruir do exercício de cidadania e afrontar a famigerada discriminação racial praticada cotidianamente.

Por muito tempo as abordagens historiográficas voltadas à prática pedagógica nas salas de aula ressaltavam a admissão restrita dos africanos como mão de obra, ou seja, retratados apenas como os cativos desagregados compulsoriamente de suas terras aos propósitos dos colonizadores.

Conquanto a diáspora tenha se dado em tais circunstâncias, os africanos escravizados no Brasil foram parte integrante da população que produziu bens (ainda que excluídos do usufruto dessa riqueza) ao longo da história do país. Contribuiu na formação do povo brasileiro e influenciou intensamente na vida sociocultural. Uma realidade em consonância com os apontamentos de Clóvis Moura (1994, p. 7) ao assinalar o negro como um grande povoador que, além de “imigrante forçado” para o trabalho, foi presença marcante na evolução sócio-histórica do país:

Entretanto, não foi apenas pelo trabalho que os negros contribuíam para que o Brasil chegasse a ser o que é atualmente. Na cultura que aqui se formava, eles replasmaram os seus padrões culturais de acordo com as necessidades que surgiam. Com isto se autopreservaram, em grande parte, da opressão do sistema escravista.

Ademais, não se pode escusar-se de ver o negro como partícipe da formação do português brasileiro, num universo em que o invasor português teve contato com aproximadamente 1.175

línguas faladas pelos autóctones. Consoante as informações apresentadas por Klebson Oliveira e Tânia Lobo (2009, p. 7) os portugueses deram início ao processo de transplantação de sua língua em 1530 – o marco do início do degradante tráfico de africanos, falantes de 200 a 300 línguas.

Apoiados em indícios relevantes, esses referidos autores sustentam as discussões referentes a tese de que africanos e afrodescendentes também se constituíram em principais difusores da língua portuguesa no país e em formatadores do português popular brasileiro. Para essa tese o maior empecilho consiste na ausência de documentação sistemática e registros organizados e consistentes.

Entretanto, apesar da proibição de frequentarem escolas durante todo o período da escravidão, alguns escravos podem ter sido agraciados pelo letramento junto a irmandades negras ou no ambiente familiar onde as relações entre senhores e escravos proporcionavam condições.

Essas possibilidades são apontadas junto com a evidência da habilidade de alguns africanos escravos em ler e escrever que lhes agregavam mais valia e lucratividade a seus senhores. Trata-se de informação vista em notificações de fugas de escravos nos jornais da época, a qual tem destaque entre as características físicas e demais dados informativos.

É relevante observar que a alfabetização dos africanos só foi institucionalizada com a Lei do Ventre Livre de 1871 quando o governo imperial determinou o encargo das crianças livres aos senhores até que elas completassem oito anos de idade, pois até então a escolarização de negros escravos era proibida. Após tal período, se tais inocentes fossem abandonadas, deveriam ser encaminhadas a instituições estatais. Ressalta esse contexto da época Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2000, p. 327):

Sobre essas instituições há alguns poucos estudos que apontam a existência de iniciativas, seja da parte do governo ou de certos setores privados das elites dominantes, que envolviam medidas visando à educação das crianças

negras livres. Não foram, entretanto, iniciativas que se universalizaram. Embora os dados acerca das ações desenvolvidas por essas instituições sejam ainda poucos, sabe-se que uma delas nunca recebeu uma criança sequer.

Com a proclamação da República, os egressos do cativeiro foram largados à própria sorte, pois aos ex-escravos jamais existiram políticas destinadas à sua inserção social. Eles apenas carregavam o fardo da desqualificação do período escravista, sem que lhe tenham sido estendidos os direitos políticos, o acesso à educação nem a dignidade por terem contribuído para o engrandecimento da sociedade brasileira.

Contudo, restaram às irmandades de negros católicos mudar o destino dos negros. Essas associações tinham sido criadas já no período colonial e não se prestavam exclusivamente ao ensino, mas à educação para a cidadania:

Colocaremos, aqui, o acento nos processos de educação para a cidadania. Foi por meio deles que os negros brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação raciais, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono exigindo direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho. (GONÇALVES, 2000, p. 335).

Foram as entidades e agremiações negras que criaram cursos por iniciativas de seus membros. “Depoimentos apontam para a existência de entidades negras de caráter cívico e recreativo que mantinham em suas dependências cursos destinados às crianças e aos jovens negros. ” (GONÇALVES, 2000, p. 337). Através de movimentos sociais, os afrodescendentes passaram a ter voz, conscientizaram-se como parte integrante da sociedade, além de tomarem consciência de seu pertencimento étnico-racial. Como as agremiações criadas não eram exclusivamente educacionais, através delas ocorreram as lutas sociais, preparando o terreno para o século XX em busca de afirmação da negritude e do combate às práticas discriminatórias.

Da Lei do Ventre Livre ao ensino da cultura afro-brasileira

Não passou de fiasco a preocupação do governo imperial em garantir a educação das crianças negras após a Lei do Ventre Livre de 1871, visto que a maioria dos senhores conservaram sob seus cuidados (senão aos seus interesses) os nascidos livres como um bem. Nada mais eram que mão de obra explorada já que estavam submetidos àquele mesmo padrão de educação vigente no contexto escravocrata. Equipará-los aos demais cidadãos não interessava à sociedade da época, haja vista a crença de que os rebentos da gente “degenerada”, em contato com as demais crianças livres, representavam uma ameaça à “boa sociedade”, pensamento bem esboçado por Marcus Vinícius Fonseca (2001, p. 30):

O contato com escravos e africanos também poderia contaminar, sobretudo as crianças, com aspectos de uma cultura primitiva que, de acordo com a mentalidade da época, remontava à África. Nesse sentido, a interação entre escravos e pessoas livres nos estabelecimentos de ensino, reafirmaria, ou “legalizaria”, esse contato, visto como prejudicial à formação da boa sociedade.

A formação daqueles indivíduos para a vida livre não interessava à classe dirigente, por mais que ela cogitasse uma educação moderna para o país. Instruir a população subjugada ia de encontro à estratificação social instituída. Tanto que o engendrado projeto do governo de responder pela instrução dos “ingênuos e libertos” jamais poderia dar certo com os recursos escassos para tal empreendimento. Basta saber que nem mesmo a instrução obrigatória para os demais cidadãos livres atendia às necessidades da população.

Diante desse panorama exposto dos primórdios, naquele contexto, formalmente a população negra começou a ser apontada como parte da população nacional. O discurso arraigado de uma pseudoinclusão dos negros na sociedade tornou-se patente. Isso sem que deveras ocorresse o exercício da cidadania, não deixassem de existir as desigualdades sociais, as condições degradantes a que

os afrodescendentes eram submetidos, nem fosse contida a estigmatização daquele povo. De uma geração a outra, subsistiu a ideia de inferioridade dos negros, bem como as estereotípias sobre eles. Não só as condições indignas de vida foram relegadas aos negros, mas também os entraves de acesso à educação concorreram para as desigualdades flagrantes ao longo de tantas décadas.

Esse contexto encoberto por um discurso de homogeneidade social, cujas relações etnoraciais se deram sempre marcadas por práticas discriminatórias, passou a ser resguardado por uma pseudodemocracia racial, sobretudo contra os afrodescendentes. Apregoava-se desde então um convívio harmonioso entre brancos e não-brancos desde o período da escravidão (disfarçado em paternalismo e afetuosidade entre senhores e escravos). Entretanto é passível de observação que desde o pós-abolição os afrodescendentes têm encetado uma luta reivindicatória por inclusão social e combate ao racismo.

Adentramos o século XXI com movimentos sociais que reclamam providências contra a situação social da população negra, que reivindica legislação específica de combate às práticas de discriminação racial. O racismo é reconhecido pelas normas constitucionais do país, o ambiente acadêmico há muito tempo é comprometido com essa realidade social e são correntes as vivências cotidianas do sentimento hostil manifestado. Senão, vejamos este apontamento de Kabengele Munanga (2007, p. 8):

Aqui volto a colocar uma pergunta que podemos considerar como bizantina: a sociedade brasileira é ou não racista? Pergunta que já recebeu resposta positiva da parte da academia brasileira através de pesquisas desenvolvidas no último meio século, pesquisas das quais participou um ex-presidente da República Federativa do Brasil. Pergunta afirmativamente respondida também pelas entidades do Movimento Negro de todos os tempos, pela Frente Negra em 1930 e pelo Movimento Negro contemporâneo. Resposta reafirmada pelas pesquisas quantitativas do IBGE e do IPEA, apontando cada vez mais o quadro alarmante das desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil.

Trata-se de uma prática de racismo pernicioso, mascarada por relações de cordialidade a fim de abrandar o preconceito racial, mas que só confirma a arraigada ideologia racista ao encontro dos propósitos da supremacia racial branca – modelo universal de referência para os não-brancos – em conservar privilégios para si e relegar aos demais a estigmatização⁵.

Foi nesse percurso de lutas, na persecução da igualdade racial, que adveio a promulgação da Lei 10.639/2003 – mais um documento jurídico com o intuito de corrigir as desigualdades e injustiças na exclusão dos negros – a fim de promover o acesso inclusivo desse grupo historicamente aviltado em seus direitos à cidadania e ao sistema educacional.

Esse diploma jurídico torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo de ensino da Educação Básica, cujas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* orientam a prática pedagógica. Como uma ação afirmativa, preocupa-se com a diversidade étnico-racial e cultural, no reconhecimento da contribuição da população negra para a riqueza e formação da sociedade brasileira. Dessa forma, a inovação institucional tem o propósito de atender às demandas da população afrodescendente e de promover a rediscussão da identidade nacional também, porque se sobressaem as múltiplas identidades na conformação da identidade nacional.

A percepção de alunos a respeito do ensino da cultura afro-brasileira

A transformação por que passam as sociedades da modernidade está na mudança do mundo social – antes

⁵ A estigmatização é uma máquina expressiva provida de uma força ilocutória e que, conforme regras ou convenções sociais, determina atos de linguagem tais quais como a ofensa e a ridicularização, exemplos de um conjunto variável de formas eficazes de produzir e distribuir papéis, obrigações e vínculos sociais, “estigmas” que marcam e demarcam os corpos. (SALES JÚNIOR, 2009, p. 55)

considerado coerente e estável – como ameaça às identidades nacionais. Antes as sociedades eram sedimentadas em culturas nacionais⁶, isto é, em sistemas simbólicos e de representação que contribuíam para a construção da identidade nacional. Para Stuart Hall (2011, p. 51): “Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.”

No imaginário coletivo, é ideada a identidade nacional a partir de práticas discursivas que afluem à representação de uma unidade porquanto se trate de um processo de unificação da diversidade de culturas pautada na diferença. A identidade nacional é produzida; não está disposta no mundo natural, senão instituída a partir de interações no mundo sociocultural. Resulta, pois, de disputas imersas em relações de poder em que prevalece a representação da supremacia de um grupo em prejuízo de outros através da normalização, como bem enfatiza Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 83):

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo de identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Como enfrentamento a essa realidade em que a identidade nacional é formada e transformada em sistema de representação, conforme a formação discursiva⁷ e supremacia racial branca

⁶ A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2011, p. 50).

⁷ O conceito de *formação discursiva* experimentou um grande sucesso nos trabalhos inspirados da Escola Francesa, mas, na maior parte do tempo, é utilizado

engendrada pelo grupo privilegiado, o parecer aprovado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* “procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.” (BRASIL, 2005, p. 10).

Dada a relevância da nova postura pedagógica implementada para a reeducação acerca da diversidade étnico-racial, importa saber as circunstâncias em que são atendidos os propósitos expressos da Lei 10.639/2003 de reconhecimento e valorização do povo negro na formação da sociedade nacional. E este trabalho tem o objetivo de apreciar a percepção de alunos de graduação a respeito do Ensino da Cultura Afro-brasileira e a aplicação da referida norma na grade curricular de combate à discriminação racial.

O curso de *Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo*, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, foi escolhido para este trabalho a partir da observação do tipo de profissional a ser formado: “habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, mais especificamente, com as seguintes habilitações (à escolha do/da aluno/a): Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza.” (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO, 2013, p. 18). Ademais, importou também o perfil do corpo docente para a formação dos profissionais naquela licenciatura específica:

independentemente da problemática marxista de Pêcheux. Ele designa todo sistema de regras que funda a unidade de um conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito; ao falar de *formação discursiva* consideramos que ‘para uma sociedade, uma posição e um momento definidos apenas uma parte do dizível é acessível, que esse dizível forma sistema e delimita uma identidade’. (MAINGUENEAU, 2000, p. 68-69).

O papel do corpo docente que virá a compor o quadro do curso de Licenciatura em Educação do Campo dialoga de forma direta com os seus princípios norteadores, que se fundamentam na concepção de que a formação desejada para os/as futuros/as licenciados/as não é apenas técnica, mas humana e política, considerando os modos de produção de vida, as relações sociais, históricas, políticas e culturais que marcam a realidade do semiárido rural, mas também de um modo geral as comunidades do campo em nível nacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO, 2013, p. 26).

A pesquisa foi dirigida junto a alguns alunos do curso através de entrevistas, perfazendo um total de 10 entrevistados, quais sejam: um do 1º. período, dois do 2º. período, cinco do 3º. período, um do 5º. período e um do 7º. período.

Quanto ao ingresso desses alunos na universidade, seis deles escolheram o curso a partir de suas atuações junto a movimentos sociais, enquanto quatro tentaram entrar pelo processo seletivo a partir de influência de amigos que deram informações sobre o curso a eles. E dois dos entrevistados já possuem diploma de graduação.

Os alunos militantes atuam junto às minorias sociais, direta ou indiretamente nas profissões que exercem. Participam de agremiações sociais de luta reivindicatória por direitos sociais de grupos em vulnerabilidade social ou atuam em organizações artísticas em busca de visibilidade para as atividades culturais.

Para estes militantes e educadores junto à sociedade, a obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-brasileira vem ao encontro da persecução real da democracia social e racial almejada para o país. Porém, percebem que o que é explorado na escola pública em relação à História e Cultura Afro-brasileira ainda é algo superficial e, muitas vezes, feito de forma discreta em datas contempladas pelo calendário escolar. Além desse ensino deixar a desejar, existem resistências por parte de professores e de parte de alguns alunos.

A maioria dos entrevistados apontam o déficit existente, principalmente, na escola pública. Duas pessoas dizem que para a

escola privada não é relevante tratar da temática sobre o negro, nem se referir a minorias; não é interessante para elas questionar a estrutura de classe.

Todos os entrevistados apontam o despreparo da maioria dos professores ou sua desqualificação profissional. Veem o descaso para a capacitação de professores e professoras em abordarem a problemática do negro no Brasil. Consideram que o negro ainda é visto em nossa sociedade, muitas vezes, como pessoas marginalizadas. O negro não é tratado como um cidadão participante da sociedade, senão parte de uma população aviltada em seus direitos. Enfim, uma parcela dos menos favorecido, vítimas de estereótipos e da exclusão social.

Como os espaços escolares da rede pública deixa a desejar, pela discreta aplicação da Lei, dizem que ainda é preciso dar mais visibilidade à população negra. Por exemplo, a adoção das cotas imprime um avanço modesto, mas que elas são realmente necessárias por se tratar de algo importante para contornar a dívida histórica com a população negra. Cinco alunos afirmaram que as cotas tanto são válidas que sem elas o negro não teria na última década conquistado oportunidades reais junto à sociedade em frequentar uma escola com qualidade ou fazer um curso profissionalizante.

Quanto ao combate às práticas discriminatórias, a metade dos alunos acham que a luta antirracista é uma realidade de pouca visibilidade. Em razão da democracia racial que vigora no imaginário social, consideram ainda o racismo uma prática velada. Há destaque para a preocupação com o combate à prática de racismo, embora apontem uma minoria envolvida e qualifiquem os movimentos ainda como discretos socialmente.

Todavia, todos os universitários entrevistados se veem envolvidos em debates na sala de aula sobre a questão do negro. Apontam disciplinas específicas que enfocam o tema, além de discussões em trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Nas atividades da escola pública, a maioria faz uma crítica para o contrassenso entre as resistências ou despreparo de

professores e as abordagens equivocadas sobre saberes e comportamentos próprios da cultura afro-brasileira. Emerge a crítica para a atuação das escolas quando se apropria da dança, da culinária, da religiosidade, por exemplo, sem enfatizar nem reconhecer as manifestações como contribuição dada pela ancestralidade africana.

Em suas vivências acadêmicas, 85% dos entrevistados reconhecem em sua instituição a existência de manifestações de racismo: “Eu já sofri, amigos meus sofreram, mas é a questão: nós devemos ter nosso empoderamento e saber que se a gente está aqui, não somos diferentes de ninguém. Somos iguais a todos e não devemos baixar a cabeça para ninguém. ” Inclusive, uma militante testemunha: “Enquanto você falava a respeito, lembrei de uma professora conhecidíssima em Mossoró, cujo mestrado foi voltado à questão afro, que sofre discriminação na Universidade. ”

Com relação às cotas adotadas para o ingresso de candidatos na universidade, os alunos revelam atos discriminatórios na resistência de professores e servidores da Instituição porque discordam das cotas. Posicionam-se: “Aqui no curso há pessoas contra as cotas, dizem que não é preciso isso, todo o mundo tem conhecimento para entrar na universidade. ” Apontam um tratamento diferenciado em sala de aula para aqueles que ingressaram através das cotas ou procedem de comunidades desfavorecidas, como os remanescentes de quilombolas.

Todos os alunos realçam as qualidades dos afrodescendentes e dão destaque para o papel dos negros na formação social do país. Criticam a inferiorização dos afrodescendentes. Afirmam que a população negra nunca deixou de contribuir no desenvolvimento da nação, pois sempre foi o povo responsável pela produção da riqueza do nosso país: “Não se deve dizer que uns são inferiores porque os negros também são inteligentes. Acho que ainda existe o preconceito. É muito forte. ”

Na concepção de um aluno, percebe-se a visão pessimista acerca do silenciamento ou invisibilidade do negro na sociedade. Ele não só acredita que esteja defasada a prática pedagógica, de

abordagem da diversidade étnico-racial e da população negra, quanto ver de forma negativa o ensino idealizado pela norma de obrigatoriedade da cultura afro-brasileira que, para ele, não teve início ainda realmente.

Contudo o relato de um aluno que atua na sala de aula mostra o envolvimento na busca de nova postura do professor, apontada no parecer para instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* de enfrentamento ao culto à desqualificação dos afrodescendentes: “tanto quanto o índio, a realidade da sala de aula revela uma discussão de pouca importância para a autoestima dos negros, comparada à inferiorização atribuída e o tratamento depreciativo do povo negro e de sua cultura. Em nada se ver salientar a contribuição do negro para a própria sociedade. Sobressai-se a condição de sujeição do negro durante a colonização dos europeus, negando-se a contribuição para o desenvolvimento social, cultural, educacional, jurídico, político da nação brasileira.”

Esta realidade retratada não ignora as formas de resistência e de lutas contra a negação de direitos sociais aos negros e aos indígenas. O discurso empreendido revela o agravo à dignidade humana, os entraves à participação da vida sociopolítica, mas também revela uma oposição ao *status quo*, além de ação afirmativa para novos comportamentos frente a esse contexto social.

O empoderamento para a consciência negra parte da autoafirmação como ofensiva ao constructo sócio-histórico arraigado no imaginário coletivo. A Lei 10.639/2003 pode desencadear ações positivas para uma prática pedagógica condizente com o desejo de uma sociedade equânime no reconhecimento e valorização dos diversos grupos etnoraciais. A educação da diversidade étnico-racial atualmente permite aprofundamento de estudos para a superação das injustiças historicamente praticadas contra os negros, quando a simples negação da historicidade já era suficiente para comprometer a afirmação da identidade negra.

Contrariar a representação negativa do negro forjada em defesa da supremacia racial branca traz benefícios ao pertencimento e à autoestima do negro, enquanto sua identidade é valorizada. Antes de se valorizar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, importar antes de tudo restituir a autoconfiança dos negros, como nos dão empoderamento as considerações de Maria de Lourdes Siqueira, antropóloga nascida em comunidade quilombola, colhidas por Jean Pereira e Alan Morais (2013, p. 52):

Em se tratando de negro no Brasil, nós consideramos que a identidade, a autoestima, a consciência negra são fundamentais para a pessoa sentir-se bem sendo negra. É a minha consciência negra, é a minha identidade, negra, é a minha certeza de valer enquanto negro que me faz crescer. É a certeza de que eu carrego comigo uma herança civilizatória africana, que me enriquece me dá sustentação. Se você tem a consciência de que você faz parte dessa história e sente-se negro, é isso que vale. Não é a sociedade que tem que atribuir valor a você, não é competência dela, mas diz bem Milton Nascimento, essa luta é comigo mesmo. A autodefinição é um sintoma de crescimento, de amadurecimento, de confiança, e afirmação de sua própria identidade, étnico-racial e cultural.

Portanto a luta contra os preconceitos e a exclusão do povo negro deve estar pautada na aplicação da Lei 10.639/2003, norteadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* na persecução da sociedade equânime, justa e democrática no respeito à diversidade étnico-racial.

Considerações Finais

É indiscutível que através da educação se consegue mudar pensamentos, como também reparar injustiças contra grupos massacrados durante várias gerações quando se empreende um processo de afirmação de uma identidade solapada por estereótipos historicamente.

A educação na diversidade étnico-racial pode romper com as imagens negativas sobre a população negra e superar as injustiças

praticadas contra os negros que foram alijados de seus direitos, de sua própria dignidade humana em razão de um legado conspurcado que subsistiu no imaginário social.

Ao romper com a monocultura do currículo atrelado à visão eurocêntrica e aos valores da ideologia de supremacia racial branca, dar-se-á a revolução necessária à cultura da diversidade e da diferença para a valorização dos grupos étnico-raciais que compõem a cultura nacional e, conseqüentemente, a construção da identidade nacional.

Somente a problematização do negro não é suficiente para justificar as desigualdades e a prática educativa, senão questionar de forma ampla o papel da classe hegemônica que se saiu beneficiada nesse longo processo de desqualificação das minorias. A proposta das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* dá condições para se enfrentar as distorções sociais pela valorização da pluralidade cultural do Brasil através desse ensino de cultura dos povos subjugados, mas que também são protagonistas da historiografia brasileira.

A prática de discriminação racial perniciosa, dissimulada em interações sociais de cordialidade deve ir de encontro aos propósitos da supremacia racial branca tão difundida no imaginário coletivo. O diploma jurídico de obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo de ensino da Educação Básica junto com a reeducação da diversidade étnico-racial resultará não só em mudanças de posturas como também restituirão a autoestima daqueles que foram secularmente aviltados em seus direitos à cidadania, dando condições plenas de participarem democraticamente do sistema educacional.

Logo a própria percepção da comunidade já oportuniza visibilidade à população negra, já lhe dá protagonismo e revela efeitos positivos de superação das injustiças sociais. Põe-se em evidência a sua historicidade em detrimento da supremacia racial

branca. Ao se restituir a autoestima dos negros, desperta-se a autoconsciência daquele que se faz por si em todo o seu potencial.

Referências

ABREU, Marta. **Diversidade cultural, reparação e direitos**. In: **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim. São Paulo: ANPed/Ação Educativa, 2001.

ARAÚJO, Sílvia Maria de. **Indivíduo e sociedade**. In: CORDI, Cassiano *et al.* **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF. Resolução Nº. 1, de 17 de junho de 2004**, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray, Raquel; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**. In: **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim. São Paulo: ANPed/Ação Educativa, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Negros e Educação no Brasil**. In: **500 Anos de Educação no Brasil** – LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do Discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1994, Série Princípios.

MUNANGA, Kabengele. **Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior**. In: **O negro na universidade: o direito a inclusão**. PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. Brasília: Fundação Cultura Palmares, 2007.

OLIVEIRA, Klebson; LOBO, Tânia. **Direitos Humanos e a luta pela emancipação dos negros**. In: **África à vista**. FREITAS, Ana Teresa Silva de; GONÇALVES, Cláudia Maria da Costa; COSTA, Yuri (Orgs). Curitiba: Juruá, 2013.

PEREIRA, Jean Carlos Nunes; MORAIS, Alan Jefferson Lima de. **Introdução: (ou sobre como a África, no Brasil, avista a escrita)**. In: **África à vista**. LOBO, Tânia; OLIVEIRA, Klebson. Salvador: EDUFBA, 2009.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2009.

SILVA, Francinaldo Rita da. **Democracia racial no Brasil: a eficácia social das normas jurídicas no combate à discriminação por raça**. 2014. 96 f. Monografia (Bacharel em Direito – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN), Moçoró, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África: a temática africana em sala de aula**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SODRÉ, Muniz. **Por um conceito de minoria**. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Mossoró: UFERSA, 2013.

CAPÍTULO VI

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Francisco Glauber de Brito Silva¹

Leonardo Alcântara Alves²

Introdução

Vivemos em um tempo de intensas transformações, as quais modificaram e modificam nossas percepções e relações em todas as esferas da sociedade. Em menos de um século, observamos um avanço significativo na ciência, medicina, tecnologia e demais campos do conhecimento. No entanto, paradoxalmente a essas mudanças, ainda reconhecemos a escola pela sua condição imutável.

Ao observarmos atentamente o meio, verificamos que as relações da sociedade estão sustentadas pelo uso crescente de inúmeros aparatos tecnológicos, de modo que atualmente é difícil

¹ Possui graduação em Química pela Universidade Estadual do Ceará (2010) e graduação em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (2007). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Jaguaruana e professor - diretor escolar - Secretaria da Educação Básica do Ceará. Email: glaubersanear@yahoo.com.br.

² Possui Graduação em Química Industrial (2007), Mestrado (2009) e Doutorado em Química (2013) pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor do quadro efetivo de Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Apodi e do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação e Química (NUPEQ). Email:Leonardo.alcantara@ifrn.edu.br.

imaginar uma pessoa que consiga “sobreviver” a essa sociedade sem o uso de um celular, *smartphone*, computador, entre outros. Com isso, imagina-se que é irredutível que docentes se aprimorem nos usos das TICs para diversificar cada vez mais suas aulas e agregar às atividades com as discentes novas possibilidades de aprender, sendo que uma das principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem é conseguir instigar o interesse do discente pelo estudo.

A partir desses pressupostos, as temáticas referentes ao ensino de Ciências e todas as suas vertentes vêm sendo objeto de interesse por estudiosos em Educação. Esta busca pode ser comprovada pela grande produção de trabalhos realizados nos últimos anos na forma de encontros e eventos científicos, teses, dissertações, artigos e periódicos que versam sobre os mais variados temas que envolvem o ensino de Ciências, em particular, o ensino de Química.

Neste contexto, o ensino de Química pautado em um modelo que insere o lúdico através dos jogos educativos apresenta uma proposta que introduz uma perspectiva interdisciplinar e que permite ao estudante perceber e compreender a presença da Química em sua vida cotidiana e não mais desvinculadas e distantes de suas realidades, dada à complexidade envolvida na definição de jogo e à dificuldade em sua conceituação.

Podemos identificar e reconhecer determinadas atividades como jogos, bem como atividades lúdicas através das características culturalmente criadas, transmitidas e socializadas em dado meio social. O jogo pode ser descrito como uma atividade livre, consciente, não-séria, exterior à vida habitual, com desinteresse material e natureza improdutiva que possui finalidade em si mesma, prazer (ou desprazer), caráter fictício ou representativo, com limitação no tempo e no espaço, com regras explícitas e implícitas (BROUGÈRE, 1998; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA; 2000).

O tema da pesquisa, Sequência Didática (SDD) e Jogos Digitais no Ensino de Química Orgânica, refere-se a um projeto de pesquisa de um dos autores, que está sendo desenvolvido no mestrado de

Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA), a pesquisa visa averiguar sobre essa metodologia didática, fazendo uma integração entre os Jogos Digitais inseridos ou não nesse método de ensino.

O recorte temporal foi escolhido, pois, nesse período em que ocorreu uma expansão nas vendas de computadores e o aparecimento de aparelhos *smartphone* com aplicativo *play store* ou similar, onde os jogos são disseminados para baixar a custo zero e, com isso, tornaram-se acessíveis, seus entusiastas estão sendo ouvidos nas academias. Vale destacar que esse assunto deixou de ser encarado como tolice infantil e compreendido como propulsor da materialidade tecnológica da sociedade contemporânea, sendo discutido também com foco para o Ensino.

As Pesquisas do tipo Estado do Conhecimento

Nos últimos anos, temos observado uma significativa produção denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento” em todas as áreas do conhecimento, com o intuito de mapear e avaliar determinado campo de pesquisa. São também denominadas pesquisas bibliográficas ou de revisão.

Soares (1989) pontua que o tipo de pesquisa “Estado do Conhecimento” pode ser também denominado “Estado da Arte” e propõe como objetivo inventariar e sistematizar o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento. De acordo com a autora, trata-se de uma investigação relevante, por permitir o conhecimento amplo sobre os temas que vêm sendo estudados em dado momento.

Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002) apontam que as pesquisas deste tipo podem constituir um marco histórico de uma área de conhecimento, possibilitando sua evolução e permitindo inventariar e sistematizar tudo que é produzido sobre um determinado campo do conhecimento.

Para Megid Neto (1999) e Ferreira (2002), os autores destacam o caráter inventariante. Megid Neto (1999) destaca a sistematização oriunda dessas pesquisas, as quais objetivam identificar, recuperar,

classificar e descrever a pesquisa acadêmica em um determinado período de tempo.

Com o advento da informatização e das novas tecnologias, a dificuldade de acesso foi bastante minimizada, pois esses materiais passaram a ser disponibilizados em sites especializados. Essa intensificação de publicações gera inquietações e questionamentos como: possibilidade de inventariar essa produção? Imaginando tendências e ênfases, quais escolhas metodológicas e teóricas? E como diferenciar trabalhos entre si? Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos.

A partir das características apresentadas, entendemos que pesquisas do tipo estado do conhecimento são aquelas que buscam inventariar, sistematizar, descrever, avaliar e discutir certo tipo de produção acadêmica em uma determinada área e/ou tema de conhecimento em um determinado período e em um único banco de dados. Este tipo de pesquisa busca apresentar as características e os principais problemas dessa área em estudo, reconhecer as temáticas e abordagens dominantes e emergentes, suas lacunas e entraves teóricos e/ou metodológicos.

Com isto, esta pesquisa objetivou o estudo dos resumos para análise dos dados e dessa forma não denominamos de Estado da Arte, pois segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39) “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento”.

Então destaca-se a importância desses estudos “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos” Romanowsky e Ens (2006, p. 67), favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergente, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições, entre outros.

Aspectos Metodológicos

Tendo em vista mapear e avaliar a produção das pesquisas acadêmicas sobre os jogos digitais em sequências didáticas no ensino de Química desenvolvidas no país, recorreremos à modalidade de pesquisa caracterizada como “estado do conhecimento”. Para isto, utilizamos a abordagem qualitativa para compreensão das informações encontradas nesta pesquisa da natureza das produções apresentadas, as características gerais e as tendências verificadas nas produções escritas sobre a temática em estudo.

Charlot (2006) nos instiga a fazer esse esforço analítico/sintético em relação à grande área da educação. Ao discutir a necessidade de definir a especificidade da educação como campo de conhecimento e de pesquisa, o autor argumenta que é preciso registrar a memória da pesquisa em educação, o que requer a elaboração de sínteses integrativas da produção científica para que se evite a dispersão, a repetição de temas e metodologias e para que se encontrem alguns pontos de partida que ajudem a melhor defini-la. Aqui utilizamos essas questões de forma a discutir também temas que envolvem o Ensino.

Partindo desses princípios metodológicos, a primeira parte do trabalho envolveu a delimitação de nosso objeto de pesquisa: a utilização dos jogos digitais e a sequência didática no ensino de Química Orgânica. Cabe ressaltar que nosso intuito com essa pesquisa foi mapear como se tem dado a produção sobre a utilização dos jogos e o potencial pedagógico das atividades realizadas. Dessa forma, utilizamos como critério para obtenção dos trabalhos a intencionalidade pedagógica apresentada pelos autores.

Partindo do pressuposto que os trabalhos apresentados utilizaram atividades educativas que manuseavam algum tipo de jogo como auxílio no método de ensino dos docentes, não procuramos questionar. Observamos em alguns trabalhos se a análise sobre o tema seria voltada ao lúdico, conforme o conceito

do termo. Partimos do princípio que se o autor considera seu trabalho lúdico, em nosso estudo também foi enquadrado como tal.

A obtenção dos trabalhos foi realizada a partir do levantamento e seleção das produções no Banco de Teses da CAPES (período 2007–2017), além da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (período 2007–2017). Incluímos que nos Bancos de teses e dissertações da CAPES e BDTD o termo “Química Orgânica”, utilizado na barra de busca do banco de dados. Posteriormente, a pesquisa foi refinada com a seleção dos termos “Ensino de Química Orgânica”, na área de concentração. A metodologia sucedeu tendo como base de um novo refinamento os títulos dos trabalhos e as palavras-chaves localizadas abaixo dos resumos, com os termos “Experimentação”, “Sequência didática” e “Jogos digitais e educativos”.

A partir da seleção das produções, iniciamos a segunda etapa deste trabalho, que se refere à obtenção e tratamento das informações. A partir da lista dos trabalhos selecionados, partimos para a obtenção da análise dos títulos, resumos e palavras-chave, para a realização, sistematização dos dados e, posteriormente, a análise de cada ponto a fim de oferecer um estudo sobre a situação das discussões acadêmicas sobre os temas em foco.

O que encontramos

No levantamento realizado sobre a temática, encontramos 34 trabalhos, sendo 02 teses de doutorado, 17 dissertações de mestrado acadêmico e 15 dissertações de mestrado profissional que tratam sobre utilização dos jogos digitais e educativos e sequência didática relacionados ao ensino de Química Orgânica. Conforme metodologia já descrita na primeira etapa, foram selecionados trabalhos relacionados ao termo Ensino de Química Orgânica. Após o refino, na segunda etapa, “Jogos Digitais” e/ou “Sequência

didática”, refinando a área de conhecimento em “ensino de ciências”, “ensino de química” e “interdisciplinar”.

Entretanto, observamos concomitantemente um predomínio dos jogos de tabuleiro, de cartas sobre as outras atividades. Soares (2013) relacionou esse aspecto ao fato de em nosso país serem comuns jogos de cartas e de tabuleiro e, também, à familiaridade dos alunos e professores com esses jogos. Outro fator destacado refere-se ao tempo disponível em sala de aula em relação às demais atividades, demandando menos tempo para sua execução, sendo viáveis para a abordagem de qualquer conteúdo e o acesso a jogos digitais serem poucos divulgados e muitas vezes nas escolas o acesso a computadores ser escasso.

A partir das leituras das dissertações e teses, observamos que as pesquisas são baseadas no potencial da utilização das atividades lúdicas e a partir dos resultados obtidos procuram ou validam a proposta ou o tipo de atividade lúdica desenvolvida. Há diversas propostas de trabalhos como: manipulação de materiais alternativos, jogos digitais e educativos, experimentos, estudos dirigidos e seminários, situações problemas, enigmas, sequência didáticas, criações de software, enfoque CTS, etc. Essa diversificação é interessante para o processo de ensino e aprendizagem, pois permite que o docente visualize diferentes formas de abordar o conteúdo químico, possibilitando que ele encontre nessas diversas propostas não apenas novas estratégias e metodologias, mas inspiração para o desenvolvimento de outras propostas que atendam aos desafios encontrados em sua prática.

Após a leitura minuciosa dos trabalhos, reduzimos para 6 dissertações de mestrado acadêmico, 2 dissertações de mestrado profissional e 2 teses, haja vista abordarem as temáticas “Jogos Digitais” e “Sequência Didática”, visto que o presente trabalho abordará as temáticas já citadas acima, não tendo necessidade de abordar todos tipos de jogos relacionados ao ensino de Química Orgânica, mas os que tem uma abordagem de jogos digitais ou usem algum componente digital. Podemos observar os trabalhos discutidos no quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Tese e Dissertações selecionadas para a análise

N^o	Título/Tipo de trabalho	Autor (a)	Instituição	Ano
01	A Química dos Chás: uma temática para o Ensino de Química Orgânica/dissertações	SILVA, Denise	Universidade Federal de Santa Maria	2011
02	Sequência didática para o ensino de química orgânica utilizando o tema plantas/dissertações	LIMA, Andréia Boeno	Universidade Federal do Centro Oeste	2016
03	A investigação cooperativa como metodologia para o ensino de química: ampliando olhares na escola estadual Francisco de Assis Pinheiro (Itaú/RN) /dissertações	OLIVERIA, Antonio Leonilde de	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	2017
04	Sequência didática interativa virtual: uma proposta de formação para professores leigos de química/tese	ALMEIDA, Nadja Patricia Goncalves da Silva	Universidade Rural de Pernambuco	2014
05	Contribuições dos jogos e atividades lúdicas para a aprendizagem significativa em química orgânica no 3º ano do Ensino Médio/dissertações	BORGES, Eciângela Ernesto	Universidade Federal do Ceará	2015
06	Os efeitos do Game Design no processo de criação de Jogos Digitais utilizados no Ensino de Química e Ciências - O que devemos considerar? /dissertações	GUERREIRO, Mano el Augusto da Silva	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP	2015

07	desenvolvimento de jogos digitais por alunos do Ensino Médio para o desenvolvimento de conceitos químicos/dissertações	FILHO, Supercil Mendes da Silva	Universidade Federal de Goiás	2015
08	Jogo digital e analogias: uma proposta para o ensino de Cinética Química/dissertações	ALMEIDA, Gustavo Martins Alves de	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP	2015
09	Uma proposta de uso da Plataforma Edmodo para potencializar o ensino de química orgânica: funções oxigenadas/dissertações	VINHOLES, Cristi Nemar Martins Fagundes	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	2016
10	Mediação do professor no uso do software educativo cidade do átomo: abordagem dos temas energia nuclear e radioatividade no Ensino Médio/tese	GRUBER, Liliane Dailei Almeida	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014

Fonte: Elaborado pelo autor.

Resultados e Discussão

A análise decorreu sendo observadas primeiramente as propostas, isto é, a forma que o autor aborda a temática, conduzindo sua pesquisa e analisando seus resultados. Por meio dessa, procuramos compreender esta forma e identificar o direcionamento que o autor escolheu para expressar e apresentar sua proposta. Nas produções analisadas, encontramos três tipos de abordagens: aplicação, construção e análise dos métodos que envolvem Jogos digitais e Sequência didática.

Todos autores selecionados para a análise realizaram suas pesquisas de cunho qualitativo, utilizando como técnicas de coleta de dados observação, busca documental, questionários e entrevistas; consideraram em suas pesquisas as contribuições de muitos outros autores ao referido tema, como Ausubel (2003), Kisimoto (1994), Moreira (2011), Soares (2013), Melo (2005), Santana (2006), Beltran (1997), Pinheiro e Costa (2009), Francisco (2006), González (1999), Pereira (2008), Galiazzi (2004), Pires (2012) e Amaral (2008). Os trabalhos utilizaram esses suportes teóricos para fundamentar a pesquisa e responder aos desafios da integração dos Jogos Digitais e Sequência Didática aos processos educacionais, visando a melhoria da qualidade do ensino por meio de sua inclusão na prática docente.

Para melhor discussão e análise dos trabalhos, realizamos a divisão de acordo com as temáticas “Sequências Didáticas” e “Jogos Digitais” para um melhor entendimento nas formas de abordagem e obter uma descrição e análise aprofundada de cada uma das propostas de estudo a serem descritas.

Sequência didática

Os trabalhos encontrados nesta seção abordam sobre a sequência didática no ensino de Química Orgânica. Procuramos realizar uma descrição das metodologias, objetivos e resultados obtidos pelos autores de cada trabalho.

A dissertação intitulada “A Química dos Chás: uma temática para o Ensino de Química Orgânica” (2011), da autora SILVA, Denise, discute sua pesquisa a respeito da construção do conhecimento de Química Orgânica por estudantes da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede pública de ensino associado ao tema “Química dos Chás”. No trabalho, a autora busca aplicar uma metodologia de ensino associada a Unidade de Aprendizagem (UA). Na metodologia foi oportunizado aos estudantes um ambiente de interação e socialização de seus conhecimentos através de atividades diversas.

Foi usado aplicação de questionários em todas as etapas do método para verificação da eficácia como para sondagens diagnósticas. O diário de aula foi o instrumento organizador das atividades e da sequência didática. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, pois, além dos questionários foram utilizadas as notas dos alunos para mensurar e obter os resultados. Percebe-se também a pesquisa-ação como metodologia. Outros dois autores, Kemmis e Mc Taggart, (1988, apud ELIA e SAMPAIO, 2001, p.248) ampliam essa forma de entendimento do conceito de pesquisa-ação com as seguintes palavras:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa [...] (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud ELIA E SAMPAIO, 2001, p.248).

O autor destaca como ponto forte dos resultados a aprendizagem significativa dos conteúdos estudados, pois desde o início das atividades considerou o conhecimento prévio dos discentes indo ao encontro da teoria ausubeliana, que afirma que se aprende melhor a partir da interação dos conhecimentos novos com os conhecimentos prévios (MOREIRA, 2008).

No trabalho de Lima, (2016) intitulado “Sequência Didática para o ensino de Química Orgânica utilizando o tema plantas”, a pesquisadora destaca que o uso de temáticas sociais para o ensino de conteúdo, suas dimensões, aplicações e implicações, de modo contextualizado ganha cada vez mais espaço nas salas de aula, pois busca um desenvolvimento mais amplo dos estudantes. A dissertação objetivou criar um método para apoiar os professores do Ensino Médio que ministram a disciplina de Química Orgânica, para dar maior significado ao conteúdo e despertar maior interação e capacidade de leitura. A autora salienta que a escolha pela temática “Plantas” se deu pelo fácil relacionamento entre a

temática e vários conceitos e dá significação e aplicabilidade para a aprendizagem dos alunos. A metodologia utilizada foi através dos grupos colaborativos, aplicando a teoria vigotskiana, que enfatiza “o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do aluno, onde a questão central é a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio”. Em suma, o trabalho é um método estruturado, detalhado com cada etapa de aplicação para os professores de Ensino Médio replicar em sala de aula, como é costumeiro nas dissertações de mestrado profissionalizantes.

A dissertação “A investigação cooperativa como metodologia para o ensino de química: Ampliando olhares na Escola Estadual Francisco de Assis Pinheiro da cidade de Itaú/RN, o autor Oliveira (2017) usa a investigação cooperativa integrada em uma proposta de sequência didática com base em temática presente no contexto social dos alunos. A temática utilizada foi “A conservação dos alimentos vendidos na feira livre de Itaú/RN” e reflete sobre o uso dessa metodologia como forma de adequar às práticas educativas dos docentes. A pesquisa é de cunho qualitativo e do tipo pesquisa-ação, ancorada na investigação cooperativa. “Ensinar por investigação significa fazer um movimento de aproximar os conhecimentos científicos dos conhecimentos escolares, mobilizando a atividade do aprendiz ao invés de sua passividade” (VIEIRA, 2012, p. 20).

O autor esclarece que o ensino por investigação aqui mencionado não tem o fim de deixar o aluno conduzir sozinho o processo de apreensão do conhecimento, em que aprendem os conteúdos por conta própria, mas que são levados a refletir e propor soluções, sobre um problema existente no seu cotidiano com a ajuda do professor e de seus colegas. O objetivo da pesquisa é avaliar o método educativo de ensino e destaca como resultado que os discentes demonstraram atitudes positivas em face à disciplina Química e atribui que a metodologia traz contribuições positivas no processo de aprendizagem.

O próximo trabalho analisado, trata-se de uma tese de doutorado defendida por Silva, (2014) intitulada “Sequência Didática Interativa

Virtual (SDIV): Uma proposta de formação para professores leigos de Química”. O estudo está focado no professor leigo que leciona a disciplina de Química em escolas públicas de Pernambuco. A autora explica essa denominação “professor leigo” como sendo o profissional da educação que tem um curso superior, mas não possui formação em Química; considera para construção da tese as dificuldades e limitações desses profissionais e a importância de uma formação continuada para subsidiar uma prática docente de melhor qualidade. Corroborando com a autora, Cruz (2011, p. 89) “cita que é o despreparo de professores que assumem as aulas de química, mesmo não sendo sua área de formação específica, dificultando a maneira de transmitir o conhecimento”. Foi estabelecido como objetivo verificar os impactos quanto a utilização da ferramenta Sequência Didática Interativa Virtual (SDIV) em espaço de aprendizagem *on-line* como proposta de formação continuada para os professores leigos. Como metodologia, tomou-se como referencial a Metodologia Interativa (MI) (OLIVEIRA, 2013), fundamentada na dialogicidade (FREIRE, 2005) e na complexidade que traz a pesquisa de campo, a aplicação de questionários e da técnica do Circuito Hermenêutico-Dialético (CHD).

A tese buscou uma inovação, pois aplicou o método em ambiente de aprendizagem online que foi a plataforma Google Sites na formação de professores, destaca a autora. Os resultados obtidos foram analisados com apoio do *Software Qualitative Data Analyses* (WebQDA). A autora afirma que foi uma proposta inovadora a análise de dados qualitativos obtidos através da MI e cita também como inovação trabalhar SDI em espaço virtual. Silva (2014) aponta que SDIV excelente recurso que motiva e integra os professores e pontua que o baixo custo da ferramenta, dinamismo e a possível utilização da SDIV no processo de ensino junto aos alunos como resultado de destaque da tese.

No decorrer de nossa análise desta categoria, percebemos que esses pesquisadores consideram que muitas são as contribuições que as sequências didáticas podem oferecer não só no ensino de Química como nas demais áreas do conhecimento, o que torna a sua abordagem transdisciplinar. Dessa forma, foi percebido que a

sequência didática é um importante instrumento para professores que desejam fazer de suas aulas momentos de real construção de conhecimento e de aprendizagem significativa.

Jogos Digitais

Os trabalhos com a temática Jogos Digitais apresentam em comum a estruturação da proposta desenvolvida, bem como uma produção escrita em termos das características intrínsecas aos jogos, seguindo-se o objetivo e a turma em que foi aplicada. Subdividem-se em trabalhos de aplicação e de pesquisa em ensino, sendo poucos os trabalhos voltados à área da pesquisa. Na maioria, os trabalhos são produções que envolvem aplicações em sala de aula, produção de jogos e *software*, descrevendo o desenvolvimento da atividade, avaliando subsequentemente a eficácia dos jogos e atividades aplicadas.

Na discussão sobre os trabalhos de cunho teórico, encontramos análises que discorrem sobre o tema proposto relacionando os jogos com teorias de outra área do conhecimento. Há nessa abordagem, propostas que apresentam discussões sobre referenciais teóricos e metodológicos relativos ao uso de jogos, assim como teóricos da educação dialogando com os jogos. Como exemplo, apresentamos a discussão sobre a utilização do jogo como instrumento de avaliação da aprendizagem:

Os jogos constituem uma ferramenta muito importante que auxilia o professor em sua prática pedagógica. Os jogos eletrônicos podem proporcionar experiências enriquecedoras, tornando-se também importante auxílio na aprendizagem tanto na escola como fora dela (BOMFOCO; AZEVEDO, 2012. p.10).

A dissertação de Borges, (2015), “Contribuições dos Jogos e atividades lúdicas para a Aprendizagem Significativa em Química Orgânica”, trata-se de um método aplicado em uma escola de Ensino Médio que possui caráter quali-quantitativo com estudo de caso e aplicado em campo. A metodologia estabelecida foi usar o método em uma turma controle e em outra turma lecionar

utilizando o tradicional. A autora, constatou que a participação e a interação entre os alunos, potencializou a promoção da aprendizagem na turma onde o método foi aplicado.

Os trabalhos seguintes de autoria dos pesquisadores Guerreiro, (2015), Silva Filho, (2015) e Almeida, (2015) diferem um pouco das outras obras relacionadas. Nestas, os autores objetivam a criação de Jogos Digitais educativos de Química e a aplicação em sala de aula. As pesquisas foram desenvolvidas na perspectiva de uma investigação-ação, ou seja, os jogos criados foram testados para averiguação da eficácia do método. Os autores concluem que a construção de Jogos Digitais é um elemento possibilitador dos saberes dos educandos.

Na dissertação de Vinholes (2016), “Uma proposta de uso da Plataforma Edmodo para potencializar o ensino de Química Orgânica: Funções Orgânicas”, o pesquisador apresenta uma proposta metodológica alternativa para desenvolver o conteúdo abordado através de uma plataforma *on-line*, incluindo-a em uma sequência didática, buscando utilizar as ferramentas tecnológicas como aliada no processo de ensino aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva descritiva, com caráter investigação-ação, e utilizando a abordagem qualitativa e quantitativa, objetivou analisar o potencial da plataforma Edmodo como uma metodologia alternativa na aprendizagem das funções orgânicas oxigenadas. O autor salienta que o uso da plataforma possibilita novos processos de aprendizagem. Das obras elencadas, destacamos essa como a que mais aproxima-se com o conteúdo acima trabalhado, pois, dos trabalhos pesquisados ela faz uma integração dos Jogos Digitais inserida na sequência didática, possibilitando um referencial teórico e corroborando para futura pesquisa.

Quanto aos trabalhos de doutorado, verificamos que a quantidade ainda é irrisória e que poucos têm se dedicado a explorar esse campo de pesquisa, tendo em vista que ao tornar o doutorando um pesquisador geralmente seu trabalho doutoral direciona suas futuras linhas de pesquisa. Nessa perspectiva, foi encontrado uma tese que relacionava a pesquisa que discorre sobre

adoção de uma proposta pedagógica de modo a criar um espaço de reflexões acerca das relações de aprendizagem. O desenvolvimento da análise utilizou a metodologia qualitativa, através de um *software* educativo denominado “Cidade dos átomos”. A pesquisadora enfatiza que o uso das tecnologias de informação e comunicação às práticas pedagógicas, aliadas à abordagem dos assuntos da Química, é tema relevante, desafiador e ainda pouco explorado, reforçando os ambientes virtuais como um possibilitador de integração e interação. A tese é de autoria de Gruber, (2014) e intitulada “Mediação do professor no uso de software Cidade do Átomo: Abordagem dos temas energia nuclear e radioatividade no Ensino Médio”.

Ao final da análise desta categoria pudemos então perceber que para estes pesquisadores a relação entre os Jogos Digitais e os Jovens é algo quase que íntimo e até mesmo intrínseco visto que os nativos digitais nasceram/nascem e cresceram/crescem diante o avanço dos recursos tecnológicos e os mesmos acabam por induzir o uso destes recursos nos diversos ambientes nos quais os jovens possam estar, e na escola não deveria ser diferente o que torna o ambiente escolar as vezes um lugar de recusa para os jovens que não se sentem à vontade em locais com muitas restrições, pois veem nas mídias digitais uma oportunidade de ter acesso ao conhecimento que muitas vezes não está sendo aproveitado pelas instituições escolares. Entretanto, não podemos, nem devemos generalizar e afirmar que todos pensam assim, tampouco que todos os jovens têm acesso a computadores com internet em suas casas.

Considerações Finais

O estudo realizado permitiu um levantamento e análise do *corpus* formado por 10 resumos de pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil sobre a Sequência Didática e de Jogos Digitais no ensino de Química Orgânica, delimitado no período de 2007 a 2017, extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de

Informação em Ciências e Tecnologia (BDTD). A partir das leituras das dissertações e teses, observamos que as pesquisas se baseiam no potencial da utilização das atividades relacionadas aos jogos e o lúdico e, a partir dos resultados obtidos, procuram validar a proposta ou o tipo de atividade desenvolvida.

Observando o quadro geral das produções e as características que têm se destacado em seu desenvolvimento, compreendemos que o campo de pesquisa sobre os Jogos Digitais e Sequência Didática no Ensino de Química ainda está em formação. Nesse sentido, encontramos muitas lacunas a serem desenvolvidas, assim como muitos espaços a serem explorados. Por exemplo, faltam trabalhos em outros níveis de ensino que não o Ensino Médio e os conteúdos são sempre centrados em conceitos já amplamente discutidos, como tabela periódica e nomenclatura em química orgânica.

Nessa perspectiva, estamos desenvolvendo a base teórico-metodológica do campo, de forma que para sua consolidação ainda faltam muitas discussões. Considerando os aspectos discutidos nesse artigo, os principais são a compreensão do potencial dos Jogos Digitais e Sequência Didática e a importância e necessidade de sua exploração frente a discussões e aprofundamentos teóricos no ensino e na química orgânica.

Finalmente, embora os resultados obtidos nos permita afirmar que as pesquisas envolvendo o ensino de Química Orgânica utilizando Jogos Digitais e Sequência Didática mostram grande avanço nos últimos tempos, este não é suficiente e poderia ser mais abordado, tendo em vista a relevância de utilizar metodologias alternativas a nível nacional e internacional no ensino de Química em todos os níveis educacionais

Referências

- BAKHTIN, **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.11, n.31, pp.7-18, 2006.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p.257-272, ago, 2002.
- Fiorentini, D., & Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura** (4a ed.). São Paulo, SP: Perspectiva, 2000.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.
- MEGID NETO, Jorge e PACHECO, Décio. **Pesquisas sobre o Ensino de Física no nível médio no Brasil: concepção e tratamento de problemas em teses e dissertações**. In: NARDI, Roberto (org.). **Pesquisas em Ensino de Física**. São Paulo: Escrituras, 2001.
- ROMANOWSKI, J.P; ENS, R.T: As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educ.** v.6, nº 19, p. 37-50, set/dez. 2006.
- SANTOS, Wilson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco dos Santos. **Educação em Química**. 3 ed. Unijuí, 2003.
- SOARES, M. H. F. B.; **Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química**. Goiânia: Kelps, 2013.

CAPÍTULO VII

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS RECURSOS DIDÁTICOS. CONEXÕES ENTRE METODOLOGIAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Izadora Ribeiro de Medeiros¹
Paulo Augusto Tamanini²

Introdução

Para refletir sobre os recursos didáticos nas aulas de História, é importante abordar como surgiu o ensino de História no Brasil e seus interesses enquanto disciplina. “A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas” (NADAI, 1993, p. 144). A História tinha uma concepção positivista, com interesse em uma história política e social, que enaltecia reis e heróis. A História até o século XIX servia aos interesses do Estado, porém a partir do século XX, inicia-se uma nova perspectiva na construção do ensino de História, que buscava formar sujeitos críticos na sociedade e atualmente no século XXI, o ensino de História tem buscado a diversidade, inclusão e formas cada vez mais atuais para propagar o conhecimento nas escolas.

¹ Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Ensino. E-mail: izadora-ribeiro@hotmail.com

² Doutor em História (UFSC), com Estágio Pós-Doutoral (UFPR); Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. E-mail: paulo@tamanini.com.br

Os recursos didáticos são instrumentos de trabalhos utilizados pelos professores e alunos e mediadores entre o ensino e a aprendizagem, os mesmos podem ser classificados como recursos tradicionais ou recursos modernos. “Ao referir-se ao “método tradicional”, professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático”. (BITTENCOURT, 2010, p. 226).

Os alunos por consequência desse método tradicional³ aprendem os conteúdos de forma passiva e transmitem repetidamente o que aprenderam, caracterizando a disciplina de História como uma disciplina que exige apenas decorar datas e nomes de determinados personagens dos contextos históricos. Atualmente, os recursos tradicionais estão sendo complementados e sendo introduzidos filmes, textos de revistas, quadrinhos, imagens, mapas, músicas, etc., que por intermédio do professor e seus métodos de ensino, diversifica a aprendizagem e os tornam recursos didáticos, que podem ser escolhidos por opção do professor ou projetos pedagógicos das escolas.

Os usos dos mesmos facilitam a aprendizagem do aluno, aumenta a participação em sala e desperta interesse pelo conteúdo exposto, além de ajudar na formação intelectual e desenvolvimento do espírito crítico. É importante que o professor analise a sala e saiba o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre os temas a serem estudados para facilitar na escolha dos materiais didáticos adequados. O que se ensina em História deve estar ligada à realidade dos dias atuais, como uma das formas didáticas do professor trazer melhor compreensão aos alunos, fazendo comparações entre passado e presente.

[...] Somente a presença dos materiais didáticos na sala de aula não é capaz de transformar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Para os

³ Segundo Bentley (2009) essa é a doutrina na qual todo conhecimento tem origem no domínio na experiência, e isso deixa a entender que o aluno é um ser passivo e receptivo, não sabe de nada, e só aprende pela experiência desse ensino.

professores, o professor deve saber utilizá-lo, saber incorporá-lo em sua prática cotidiana, de acordo com as condições estruturais de sua escola e as necessidades de seus alunos. (FISCARELLI, 2007, p. 4).

Desse modo, faz-se um paralelo entre metodologias que conseguem de forma dinâmica fazer conexões entre o passado e o presente de maneira que os alunos interagem e se sintam sujeitos históricos, sem que o professor negligencie a temporalidade.

O interesse em abordar o tema sobre a importância dos recursos didáticos utilizados em sala de aula teve início quando essa pesquisadora teve sua experiência de regência no campo de estágio em uma escola estadual em 2016, foi quando surgiram os questionamentos sobre o rendimento dos alunos em sala, já que a grande maioria desses não tinha interesse pela aula de História e atrapalhava os rendimentos dos interessados.

As turmas eram bastante numerosas, com aproximadamente 44 alunos por turma e isso dificultava a organização da sala, por esse motivo foi necessário buscar novas formas de incentivo para estimular a turma e buscar recursos que os mesmos se interessassem e pudessem participar em sala, foram utilizados filmes, imagens, interpretações de músicas e apresentações de seminários para abordar músicas que retratassem períodos históricos, entre outros recursos, e foi observado no decorrer do bimestre que o rendimento foi satisfatório.

A partir da experiência como docente surgiram os seguintes questionamentos: O que precisa ser mudado para chamar a atenção de alunos desinteressados são os recursos didáticos? As aulas diversificadas podem trazer resultados satisfatórios e maior participação dos alunos? O desinteresse dos alunos está ligado aos métodos utilizados ou a disciplina de história que é popularmente conhecida apenas como uma disciplina “decoreba” e os alunos não dão importância?

Para a realização desse trabalho, utilizou-se um estudo de natureza qualitativa⁴, através de pesquisas bibliográficas baseadas em autores como Bittencourt (2004), Fiscarelli (2007), Litz (2009), entre outras fontes escritas (livros, artigos, etc.), sites e revistas eletrônicas especializadas.

Além disso foi utilizado o método dedutivo na pesquisa, pois alguns fatos, foram detectados ao longo da nossa experiência durante a regência realizada ao longo da graduação em uma escola estadual.

Nesse contexto, acredita-se que esse trabalho tem muito a contribuir para o universo acadêmico, já que pesquisas nessa área são mínimas diante das dificuldades. Por isso, os resultados esperados são desenvolvimento das pesquisas acadêmicas e futuros estudos, que possam virar práticas nesse meio.

A utilização do Livro Didático: a importância da interação com outras metodologias

O livro didático é um dos recursos mais utilizados, principalmente em escolas públicas. As críticas em relação ao mesmo, referem-se, muitas vezes, a deficiência de conteúdo, por serem limitados, com erros e lacunas sobre temas e sujeitos históricos. “trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (BITTENCOURT, 2010, p. 301). Porém, isso não o descarta totalmente, mas sugere outras formas de recursos para complementar e aprimorar os conteúdos expostos aos alunos.

[...] O livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos

⁴ segundo Lakatos (2004) este método é importante por se tratar da fundamentação teórica que será adotada para tratar o problema em questão e dar sustentação ao desenvolvimento da pesquisa.

professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula. [...] (SILVA, 2012, p. 803).

Percebe-se na prática que, com a mudança de metodologia e a busca por inovar na sala de aula com vários métodos de ensino, mudou-se também os comportamentos dos alunos, a grande maioria, que antes não demonstravam nenhum esforço para aprender os conteúdos, deram lugar a alunos mais motivados com o ensino de História. Com os resultados analisados ao longo do estágio, foi observado a grande importância de mudar a didática quando necessário, sendo de suma relevância associar os conteúdos com a atualidade, fazendo analogias entre passado e presente.

A regência é o momento de colocar em prática as teorias até então estudadas na graduação. Nessa fase o graduando percebe qual efeito que um recurso pode trazer na sala de aula e como os objetivos da aula podem ser alcançados ou não dependendo de qual seja o recurso utilizado, é na prática que percebemos que nem sempre será fácil dar uma aula produtiva de História e demais disciplinas, e que as mudanças de recursos didáticos não é a solução para a falta de interesse nos estudos, mas é um dos métodos que podem ajudar na sala de aula e isso foi comprovado na experiência de estágio, pois ouve uma mudança significativa no comportamento de grande parte dos alunos.

Além de buscar inovar nos recursos, deve-se procurar estimular a interação em sala com temas atuais e que provoquem a curiosidade, pois dessa forma a aula vai ficar mais dinâmica e participativa. Uma boa aula se faz com a participação também dos alunos e suas contribuições sobre os conteúdos estudados, cada aluno carrega uma “bagagem” de conhecimento e cabe ao professor buscar expandir e provocar a formação de opiniões.

Muitas vezes a aula se torna cansativa e rotineira devido aos métodos utilizados pelos professores que apenas transmitem os conteúdos e não questionam os alunos, nem incentiva a participação em sala de aula, não dar espaço para o aluno abordar

sobre o que aprendeu e exige apenas que o mesmo tenha êxito nas notas ao final do bimestre. Ser professor vai muito mais além de expor conteúdos e dar todo o conteúdo do livro didático, mas buscar todas as formas possíveis para o aluno aprender.

Embora ocorra o planejamento da aula, é importante ressaltar que o mesmo é baseado em suposições e não em dados reais, sendo assim pode não sair como o esperado. Quando o professor não consegue chegar ao seu objetivo em sala de aula, pode causar frustração com sua profissão, mas a busca por reverter a situação é indispensável e usar as dificuldades como estímulo para as mudanças é fundamental. Nesses casos, buscam-se novas formas de melhorar suas didáticas em sala.

a. Os filmes

A utilização de filmes como recurso didático pode ser bastante relevante, pois o mesmo chama a atenção do aluno por ser um instrumento diferenciado e de fácil acesso. Esses podem reproduzi-los quando quiserem para reforçar o conhecimento adquirido e com o desenvolvimento da tecnologia como a internet, onde o aluno tem maiores possibilidades e facilidade de pesquisar sobre diversos conteúdos escolares, mas muitas vezes não utiliza como recurso para ajudar no estudo e sim como forma de passatempos e diversão. Vale ressaltar a importância de questionar os elementos do filme, desde as técnicas de produção a grupos sociais que fizeram parte da elaboração, pois não só o contexto histórico do filme deve ser observado, mas também a intenção dos produtores.

[...] ver filmes, discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas “naturalizantes” do senso comum. (TEIXEIRA, 2006, p. 08 apud COELHO; VIANA, 2010, p. 93).

Quando um filme é utilizado como recurso, cabe ao professor explicar o contexto histórico, entre outras informações que facilitam a melhor compreensão do aluno.

[...] O filme pode ser utilizado como instrumental didático ilustrando conteúdos, principalmente referentes a fatos históricos; como motivador, na introdução de temas psicológicos, filosóficos e políticos, estimulando o debate; ou como um objeto de conhecimento, na medida em que é uma forma de reconstrução da realidade. (CIPOLINI, 2008, p. 19).

A preocupação em buscar novas formas didáticas para chamar a atenção do aluno para o ensino de História é buscada cada vez mais, pois há professores preocupados e dedicados com um melhor ensino-aprendizagem nas escolas e faz uso de vários meios para expor os conteúdos e diversificar suas aulas para chamar a atenção dos alunos e mudar os estereótipos da disciplina de História que é conhecida popularmente como uma disciplina “decoreba”. Vale salientar também que existem muitos professores sem compromisso com o trabalho, não só na disciplina em questão, como nas demais, que não buscam nenhuma forma de motivar seus alunos e seguem a mesma didática sempre, mesmo sem ter resultados positivos.

b. As imagens tecnológicas

As “imagens tecnológicas” são provenientes de aparelhos eletrônicos, que podem ser utilizadas como análise iconográfica na disciplina de História, pois não é apenas uma ilustração para fixar determinado conteúdo, mas pode ser usada como fonte em sala de aula e podem ser relacionadas com textos escritos. A imagem não tem a resposta pronta, mas requer a busca pela contextualização para obtenção de significados que a mesma pode representar. É perceptível a aprendizagem sobre determinado conteúdo, quando o aluno consegue transmitir o conhecimento através de ilustrações analisadas.

A utilização de linguagens diferenciadas pode levar o aluno a um processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso, que tenha significado, que lhe dê condições de se posicionar criticamente frente a questões e problemas que a sociedade traz. Enfim, trabalhar os processos iconográficos da história em sala de aula é um caminho fascinante que pode se multiplicar em infinitas formas e possibilidades, sendo uma importante fonte de pesquisa para compreensão da história (LITZ, 2009, p. 6-7).

A busca pela formação de alunos críticos requer metodologias de ensino diferenciadas, que mostrem possibilidades para interpretações dos conteúdos, fazendo sempre a interação entre passado e presente, criando sujeitos ativos para a sociedade. Esse recurso didático dinamiza a aula, tira a monotonia, pois busca a participação e interpretação dos alunos, o envolvimento da sala, torna-se mais significativo.

Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análise das denominadas “imagens tecnológicas”. (BITTENCOURT, 2005, p. 361).

Vale ressaltar que o recurso didático em questão é válido para turmas sem deficiência visual e antes da preparação de uma aula devem ser analisadas as características da sala, se consta alunos com algum tipo de limitação que impossibilite ter um bom desempenho na transmissão do conhecimento, cabendo ao professor buscar novos meios que possa incluir a todos de forma equânime.

c. A música

A música tem sido um dos recursos didáticos mais utilizados nas aulas de História, destacam-se as músicas populares, pois tem importantes fontes de informações históricas que contribuem para

a compreensão da cultura de nossa sociedade brasileira, podendo ser em ritmos de forró, axé, sertanejo, entre outros.

A música popular emergiu do sistema musical ocidental tal como foi consagrado pela burguesia no início do século XIX, e a dicotomia “popular” e “erudito” nasceu mais em função das próprias tensões sociais e lutas culturais da sociedade burguesa que gosto coletivo. (BITTENCOURT, 2010, p. 378).

A música tem o “poder” de exprimir sentimentos, retratar períodos de repressão política, ditadura, censura, nacionalismo, entre outros e podem ser analisadas em músicas como “Aquarela do Brasil” produzida em 1939 por Arry Barroso, que também é cantada por Gal Costa, que enaltece a pátria e foi produzida no período da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de aproximar Brasil e Estados Unidos, além de Chico Buarque de Holanda com uma de suas músicas mais conhecidas “Apesar de você” escrita no meio da Ditadura Militar, gravada em 1978 quando voltada do exílio e destaca a censura e repressão.

Pode ser destacada também a música “Cálice” com sentido ambíguo que pode ser lido como o imperativo do verbo Calar (cale-se) que foi composta por Chico Buarque e Gilberto Gil em 1973, fazendo analogia entre a Paixão de Cristo e o sofrimento com a Ditadura Militar, e para destacar a falta de liberdade de expressão na época da ditadura, pois não tinham o direito de criar suas canções e se expressar como gostariam. Podemos ainda observar a música “O bêbado e o equilibrista” que foi interpretada por Elis Regina em 1979, o termo “bêbado” se referia aos artistas e “equilibrista” a esperança com a volta da Democracia.

São inúmeras as músicas que podem ser analisadas em salas de aulas para explicar contextos históricos, além de ser um recurso variado e criativo, que chama a atenção do aluno e que faz parte de seu dia a dia. “A música popular tem sido a preferida dos professores pela sua característica indubitável de ser a “intérprete de dilemas nacionais e veículo de utopias sociais; cana o futebol, o amor, a dor, um cantinho e o violão” (NAPOLITANO, 2012, p. 7

apud BITTENCOURT, 2010, p. 379). Desse modo, percebe-se a eficácia da utilização da música no ensino-aprendizagem das aulas da disciplina de História, mostrando que com planejamento é possível conduzir aulas dinâmicas, interessantes e que conseguem trazer toda a atenção do alunos para novas e eficientes metodologias de ensino.

Considerações Finais

A utilização de recursos didáticos aqui brevemente apresentados como: livros, imagens, filmes, músicas, imagens, entre outros instrumentos, são de grande relevância para a apresentação dos conteúdos nas salas de aulas, pois facilitam o desempenho e contribuem para um ensino mais significativo e interessante para os alunos. Apenas o verbalismo do professor ou o livro didático da escola, torna a aula cansativa principalmente para o ouvinte. A busca por novos meios de ensino seja através de filmes sobre determinadas épocas, interpretação de imagens, debates, entre outras maneiras, dinamizam a aula, chamam a atenção de alunos desinteressados, porém pode não ter eficácia para uma turma inteira, principalmente turmas numerosas.

A falta de comprometimento dos alunos principalmente na atualidade pode causar frustrações nos professores, mas o mesmo deve se basear em seus princípios enquanto profissional, o rendimento de uma turma não depende apenas do professor, mas também da cooperação dos alunos que podem não querer aprender e não se esforçar para isso. Cabe ao professor analisar seus métodos, refletir sobre sua docência e verificar se o que precisa ser modificado são seus métodos ou os alunos que precisam mudar suas concepções a respeito do ensino e dar sua devida importância.

Embora tenha uma busca por métodos diversificados nas aulas, o ensino ainda tem muitas barreiras na educação que causam impedimentos na desenvoltura dos estudantes e referente aos questionamentos expostos, como: O que precisa ser mudado para chamar a atenção de alunos desinteressados são os recursos

didáticos? As aulas diversificadas podem trazer resultados satisfatórios e maior participação dos alunos? O desinteresse dos alunos está ligado aos métodos utilizados ou a disciplina de história que é popularmente conhecida apenas como uma disciplina “decoreba” e os alunos não dão importância?

Pode-se concluir que os recursos didáticos podem transformar o rendimento nas salas de aulas e ajudam bastante na motivação dos alunos e embora a disciplina não seja valorizada por muitos alunos, cabe ao professor inovar e transformar essas posições tomadas por grande parte dos alunos. Porém, cabe ao professor buscar a inovação para chegar a todos os alunos com maiores dificuldades de aprendizagens e incentivar a construção de suas opiniões, pois como foi observado, mudanças naquele padrão de ensino de outrora, em que o professor se utiliza basicamente do livro didático, consegue resultados satisfatórios.

Na busca de recursos didáticos diferentes dos comumente utilizados, percebeu-se que são inúmeras as possibilidades de ensinar a disciplina de História, indo muito além da reprodução do que há em um livro didático. Vale ressaltar, no entanto, que as alterações dos recursos não significam aceitação de toda a turma e participação da mesma, pois os alunos estão cada vez mais desinteressados com o ensino e não fazem nenhum esforço para modificar a realidade de nosso país.

Referências

BENTLEY, P. J. **O livro dos números**: uma história ilustrada da Matemática. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Docência em Formação.

CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato**: tensões entre instrumento e objeto – Um estudo sobre a utilização do cinema na educação. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2008.

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo; VIANA, Marger da Conceição Ventura. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no instituto de ciências exatas e biológicas da ufop. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, v. I, 2011 - X Semana da Matemática e II Semana da Estatística, 2010, p. 93.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material Didático e Prática Docente. **Revista Ibero-americano em Educação**, 2007, v. 2, n. 1, p.4. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 09 jun. 2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino da História**. Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná - PDE. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Departamento de Políticas e Programas Educacionais Coordenação Estadual do PDE, Curitiba-Paraná, 2009.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 92 - ago. 1993.

SILVA, M. A. **A fetichização do livro didático no Brasil, Educação e Realidade, Porto Alegre**. v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CAPÍTULO VIII

O QUE PENSA A ACADEMIA ACERCA DOS QUADRINHOS (HQs) QUE RECONSTROEM NARRATIVAS E ENSINAM HISTÓRIA?

Jonathan Diógenes Costa¹

Paulo Augusto Tamanini²

Introdução

A História tem sido descrita e ressignificada, sobretudo após a Escola dos *Annales*, para além de mera ciência que descreve o passado, impondo-se como área de saberes preocupada com a sua compreensão e apreensão no presente. Com esta nova identidade e natureza, a História fez com que as perspectivas sobre ela mudassem, pluralizassem e problematizassem as mais diferenciadas fontes, abrindo caminhos para diversas interpretações do acontecido e do que sobre ele estava sendo escrito e divulgado nas Universidades brasileiras. Dentre as fontes, que nasceram da visualidade, as imagens presentes nos livros didáticos ganhavam mais preponderância e despertava o interesse entre pesquisadores e discentes. A influência metodológica que dominou o Ensino de História com imagens no Brasil até 1980, superava em grande medida a mera ilustração, transformando as imagens

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Imagens e Ensino (CNPq/UFERSA). E-mail: jonathandiogenes@hotmail.com

² Doutor em História (UFSC), com Estágio Pós-Doutoral (UFPR); Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. E-mail: paulo@tamanini.com.br

também em protagonistas das narrativas dos acontecimentos do passado.

Cada vez mais, observavam os professores de História que as imagens nos livros didáticos eram em si relevantes e se tornavam indispensáveis para a compreensão dos conhecimentos desenvolvidos em sala. As imagens fomentavam o desenvolvimento da criticidade e o amadurecimento da interpretação dos alunos acerca de fatos, quando estes também eram descritos no formato iconográfico.

Essa nova abordagem metodológica transportou a fonte imagética também para o cenário da pesquisa acadêmica. As imagens deixavam o submundo da mera ilustração para tornar-se objeto multifacetado e qualificado para abordagens e questões investigativas.

Dentro desse universo da cultura visual que se despontava como probabilidade exitosa, constata-se que as Histórias em Quadrinhos (HQs) representavam fontes significativamente expressivas para a tessitura de narrativas para as pesquisas de História e para o Ensino de História.

Para se compreender a arte “híbrida” das HQs, em que signos visuais e textuais se entrecruzam, faz-se necessário respaldá-la pelo seus rastros e registros de nascimento. Foi o quadrinista norte americano Will Eisner (2010) quem primeiro utilizou o termo “Arte Sequencial” para tratar os quadrinhos. Segundo ele, os quadrinhos são “uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 2010, p. 9). E complementa: “É preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais” (EISNER, 2010, p. 2).

Hoje, aprender a interpretar essa ferramenta (visual/textual) torna-se cada vez mais importante na trajetória dos professores, afinal, vivemos em uma época em que as novas tecnologias e a circulação de informações nos chegam de maneira constante e, a todo o momento, somos bombardeados por notícias e imagens de todos os cantos do mundo.

Nesse contexto, ensinar história através de HQs não pode resumir-se a análises “simples” e “descontextualizadas”. Deve-se levar o aluno a questionar, refletir, criticar e desconstruir conceitos daquilo que eles depreendem do que foi lido. Essa perspectiva amplia o arsenal de ferramentas disponíveis e legítimas ao profissional do Ensino de História.

Em consonância com os fatos apresentados, realizar um levantamento do tipo Estado do Conhecimento, no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tornou-se essencial, na medida em que se analisa e quantifica-se as dissertações e teses encontradas para o tema proposto. Para catalogar as informações, foram lidos e analisados os títulos dos trabalhos que continham o tema em discussão, os resumos, as palavras-chave e as referências bibliográficas. Tomando-se por base essa etapa do trabalho, o propósito da pesquisa é visualizar o que tem sido produzido em torno da aplicação de HQs para Ensinar História, compreendendo os caminhos traçados pelos pesquisadores, os referenciais teóricos que os fundamentaram e as conclusões obtidas.

As Histórias em Quadrinhos sob debate

No caso específico da aplicabilidade das HQs na disciplina de História, os quadrinhos podem ser utilizados de diferentes maneiras ou sob diferentes enfoques. O autor Túlio Vilela, em *As HQs nas aulas de História*, nos fala que: “Elas servem para ilustrar ou fornecer uma ideia dos aspectos da vida social de comunidades do passado” (VILELA, 2010, p. 109).

Nesse caso, as HQs abordadas seriam ambientadas em épocas muito anteriores àquela em que foram criadas, nos dando um olhar do presente sobre o passado e suas releituras. Contudo, deve-se entender que as HQs são apenas mais um “recurso” dentre os vários existentes, que, se utilizado de maneira adequada a cada realidade escolar, pode lograr excelentes resultados.

Waldomiro Vergueiro (2007, p. 106) ressalta que: “O que nos cabe como pesquisadores é saber interpretar signos visuais, com

suas especificidades”, pois sua utilização busca romper com a metodologia centrada nos aportes “tradicionais” (livro didático, fontes escritas oficiais) em sala de aula. Essa perspectiva abre possibilidades para tornar o trabalho em sala mais prazeroso tanto para o aluno como para o professor, haja vista que, a cada momento, as HQs têm alcançado dimensões memoráveis nos meios de comunicação de massa. Assim, cada vez mais os quadrinhos estão sendo “avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel” (BARBOSA, 2004).

Não resta dúvida de que as HQs têm a potencialidade de uma nova linguagem para transmitir ao leitor o aprimoramento cultural e moral, ao contrário dos que ainda acreditam que as HQs são um simples objeto de aventuras fantasiosas. Elas podem ser utilizadas para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia. Não existem regras para sua utilização, porém, uma organização ou um planejamento prévio deverá existir para que haja um bom aproveitamento de seu uso no Ensino. Desta forma, atinge seu objetivo, a aprendizagem.

A imagem e o texto, complementando-se, devem dar conta de passar ao leitor toda a gama de emoções e informações necessárias para a compreensão do enredo. Dessa forma, cada quadrinho deve ser como que um retrato fiel ao exato instante em que a cena ocorre, dando sentido à sequência de quadrinhos, tanto os que a antecederam, como os que virão. Marjory Cristiane Palhares fala que:

Cada quadrinho traz vários elementos que devem apresentar equilíbrio entre si, como os personagens principais e secundários, seu posicionamento na cena, as expressões faciais e corporais, o cenário, a perspectiva, o enquadramento, o jogo de sombra, luz e cores. O cenário deve conter todos os elementos que a cena requer, é imprescindível a presença de cada um dos componentes para o enriquecimento da cena, para dar a densidade emocional e artística, sem, no entanto, haver uma poluição de informações desnecessárias, ou empobrecimento, pela falta de elementos que contribuam para a perfeita transmissão da mensagem que se deseja (2009, p. 5).

Analisar histórias em quadrinhos no campo escolar é uma forma significativa e dinâmica para os alunos “lerem, escreverem, criarem, pesquisarem, dramatizarem sobre a vida” (INÁCIO, 2003). A importância das histórias em quadrinhos nas escolas é tratada por Araújo, Costa e Costa (2008, p. 29), quando anunciam que:

[...] os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras, que são importantes nas Artes Visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente.

A percepção de que as histórias em quadrinhos poderiam ir além do entretenimento e serem usadas de modo eficaz na educação foi registrada por Waldomiro Vergueiro (2007, p. 21):

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens sua leitura é muito popular entre eles. A inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

Luyten (2011) e Santos (2003) afirmam que as HQs utilizadas na escola trazem grandes benefícios, como “o emprego das imagens com textos articulados aos conteúdos estudados, permite tornar conteúdos complexos mais claros para os alunos”.

O mapeamento de informações para o Estado do Conhecimento sobre HQS

A concepção de produção científica é bastante complexa e congrega relações interdisciplinares de conhecimento. Para

Romanoswki e Ens (2006), as pesquisas sobre o estado do conhecimento apresentam um caráter bibliográfico e objetivam mapear e discutir determinada produção acadêmica sobre um tema. Stoleroff e Patrício (1995, p. 13), buscando clarear esta complexidade do conhecimento, identificam como componentes do trabalho científico: “leitura e reflexão; elaboração e coordenação de projetos; realização de investigação; e redação de artigos, relatórios e livros científicos”.

Buscando aprofundamento acerca desse conteúdo, entende-se que “Estado de Conhecimento” é toda a identificação, registro e categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, reunindo teses, dissertações sobre uma temática específica em um banco de dados.

Por isso é importante investigar, pesquisar, conhecer e registrar o que tem sido produzido no meio acadêmico, porque permite ampliar o contato com o seu tema de pesquisa, abrindo margem para outras abordagens, além de servir para mapear as lacunas encontradas e permitir o surgimento de outros questionamentos sobre ele.

Foi realizada uma busca sistemática por informações sobre o tema: HQs no Ensino de História, entre os meses de maio e junho de 2018. A base de dados investigada foi o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tendo em vista sua constante atualização, o respaldo na excelência dos trabalhos e o volume de publicações anuais feitas.

Os descritores usados foram: Quadrinhos; Ensino de História; HQs no Ensino de História. Estes descritores foram relacionados, uma vez que o interesse da investigação voltou-se para os estudos que demonstrassem a correlação com o objetivo do estudo. Assim, no campo de descrição, foram usados: “Quadrinhos”; “Ensino de História” e “HQs no Ensino de História” ao mesmo tempo, para que houvesse uma fixação e delimitação em torno das pesquisas acerca da temática principal: que é HQs no Ensino de História.

Foi apresentado nos resultados de busca um total de 2.817 trabalhos que contemplavam de alguma forma os descritores escolhidos. Em sua grande maioria, os documentos eram referentes ao Ensino de História de maneira geral. Refinamos os resultados pelo período temporal de 2002 a 2018, pois, após o ano 2000, cresceu o grande número de adaptações de personagens dos quadrinhos para o cinema. Com o advento das modernas tecnologias de computação gráfica, foi possível reproduzir, com maior realismo, as façanhas dos super-heróis nas telonas (XAVIER, 2016, p. 6), o que reduziu para 2.600 o número de resultados.

Da mesma maneira, continuamos o refinamento da pesquisa através da “grande área de conhecimento”, dado pela plataforma. As grandes áreas contemplavam: as Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar. Assim, enveredamos pelas ciências humanas devido a área de atuação docente ser no campo da História, o que reduziu os resultados para 1.604 trabalhos. E verificamos a “área de concentração” dos trabalhos, onde foram escolhidos: “Ensino de História”, “História” e “Educação”. Devido ao meu objeto de pesquisa ser verificar o “Uso de HQs no Ensino de História”, 353 resultados foram apontados.

Por fim, desse quantitativo, 331 trabalhos não apresentam no título, no resumo ou nas palavras-chave qualquer menção ao tema abordado, podendo descartar 93,8% do material pesquisado. Ainda assim, 4 trabalhos continham a mensagem “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira”, constituindo 1,13%, e 18 trabalhos mencionam no título as HQs, porém um deles encaminha para uma outra plataforma que não dá acesso. Restam, com isso, 17 trabalhos, e destes apenas dois (0,57%) remetem de maneira integral ou parcial a aplicação das “HQs no Ensino de História”. Portanto, consideramos um total de 17 trabalhos para a análise (4,81%), sendo 5 teses e 12 dissertações, descritos na Quadro 1, abaixo, e sequenciados do mais atual ao mais antigo.

Tabela 1 - Teses e Dissertações selecionadas para a análise.

N.º	Título	Autor(a)	Instituição	Ano
01	Histórias em Quadrinhos na Educação Básica: A produção de sentidos e valores éticos-estéticos.	Luciano Soares Lima	Universidade Federal do Rio Grande – FURG.	2018
02	Para ler a Mônica: Reflexões sobre quadrinhos, indústria cultural e ensino de história.	Fabio Aquino de Almeida	Universidade de Santa Catarina.	2017
03	Fenômeno da Leitura e da dimensão educativa das Histórias em Quadrinhos.	Debora Paz Menezes	Universidade de Santa Cruz do Sul – USCS.	2017
04	A cultura como pedagogia: Uma análise das representações sobre o universo infantil nas tirinhas de Histórias em Quadrinhos da turma do Snoopy.	Keli Avila dos Snatos	Universidade Federal do Rio Grande – UFRG	2017
05	O punctum na sarjeta: as redes sociais digitais e as histórias em quadrinhos.	Rodrigo Emanuel Fernandes	Universidade Estadual de Campinas	2017
06	Os super-heróis das histórias em quadrinhos como recursos para a promoção da resiliência em crianças e adolescentes em situação de risco.	Gelson Vanderlei Weschenfelder	Universidade Lasalle	2017
07	Ensino de História, Aprendizagem histórica e Histórias em Quadrinhos: Um estudo de caso no Colégio Tiradentes da Brigada Militar/ Pelotas RS.	Rogério Victor Maas Brasil	Universidade Federal do Rio Grande – FURG.	2016

08	A relação quadrinhos e livro didático: Uma análise sobre a integração entre linguagem verbal e imagética.	Izabel Cristina Marcilio Duarte	Universidade do Extremo sul Catarinense	2016
09	Do PEJA ao CREJA, Cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática.	Américo Homem da Rocha Filho	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.	2015
10	Educação em consumo, na linguagem dos quadrinhos: Uma análise crítica da revista turma da Mônica jovem.	Flávia Meneguelli Ribeiro Setubal	Universidade Federal do Espírito Santo	2015
11	A educação e a revista ilustrada nos primeiros anos da república.	Thiago Vasconcellos Modenesi	Universidade Federal de Pernambuco	2015
12	Uso de Histórias em Quadrinhos em sala de Aula: Incentivo à leitura.	Carlos Antônio Carlos da Silva	Universidade Metodista de São Paulo.	2014
13	Os Usos das Histórias em Quadrinhos: Processos de aprendizagem nas escolas e em outros espaços educativos.	André Damasceno Brown Duarte	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.	2014
14	Mangás: potencialidades e possibilidades para o Ensino de Geografia no Ensino Fundamental.	Vagner Limiro Coelho	Universidade Federal de Uberlândia – UFU.	2014
15	Leitura de Histórias em Quadrinhos do PNBE 2012: A turma do Pererê.	Eliana Cristina Buffon	Universidade de Caxias do Sul	2014
16	HQaulas, meu professor gosta de ensinar.	Juliana Costa de Goes Monfardini	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.	2013
17	Histórias em Quadrinhos na escola contribuições da turma da Mônica em uma oficina de ciências.	Luciana de Aguiar Silva	Universidade Estadual de Campinas	2013

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A respeito das informações listadas acima, algumas análises foram possíveis. Apesar do filtro temporal ter sido realizado de 2002 a 2018 (16 anos), as publicações que foram mapeadas tratam do tema “Histórias em Quadrinhos” concentrando-se nos anos 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. Infere-se que os estudos voltados à temática das HQs, a partir das pesquisas realizadas na plataforma CAPES, ainda são poucos e inovadores no segmento, principalmente na área da História, que só possui 3 trabalhos catalogados.

Outro fator curioso que verifica-se é com relação às localidades das Instituições de Ensino dos trabalhos levantados, que, em sua maioria, concentram-se nas regiões Sul e Sudeste, com apenas uma publicação pelo Nordeste, a de Thiago Vasconcellos Modenesi de Pernambuco. Notabilizamos, então, a carência de produções relativas ao tema nesta região.

Resultados Catalogados e Discussões

Aqui analisam-se as discussões propostas pelos autores em seus resumos, com foco sobretudo no tema “HQs no Ensino”, de modo que as abordagens feitas por estes pesquisadores notadamente se diversificam da temática, ramificando-a.

Ressaltam-se três que inicialmente mais se assemelham a minha área de atuação em História. Cito as contribuições de Brasil (2016), que discute a Educação Histórica através de um “estudo de caso” no colégio Tiradentes, verificando como se dá a aprendizagem histórica dos alunos a partir da utilização das HQs. E Almeida (2017), que faz algumas reflexões sobre as HQs, como produto da indústria cultural e a relação desta com o Ensino de História. Baseando as práticas do uso dos HQs (como fonte histórica ou como material didático) na perspectiva da consciência histórica de Jörn Rüsen e da pedagogia crítica em Paulo Freire. Além de Modenesi (2015) verifica as possibilidades educacionais em quadrinhos divulgados na época da República do Brasil. Os

outros autores pesquisados abrem novas janelas para se pensar sobre os complementos e as lacunas da temática.

Duarte (2014a) tenta compreender como as práticas educativas dos docentes que usam HQs em sala interferem nos processos de ensino/aprendizagem, avaliando o cotidiano dos alunos. Menezes (2017) aborda o fenômeno da leitura a partir das HQs, emergindo da imaginação criadora e da dimensão poética da linguagem realizada no grupo de pesquisa LinCE – Linguagem, Cultura e Educação (PPGEdu/UNISC). Lima (2018) e Monfardini (2013) pautam suas pesquisas em como os HQs potencializam o desenvolvimento da “ética e da estética” na Educação Básica, assim como Silva (2014), que também faz uso das HQs como elemento de incentivo à leitura.

Coelho (2014) analisa o potencial do Mangá (Naruto) no Ensino de Geografia do Ensino Fundamental. Assim também como Setubal (2015) que desenvolve uma análise crítica em a Turma da Mônica Jovem (TMJ) (Mangá), dentro dos pressupostos teóricos e metodológicos da semiótica discursiva. Já Filho (2015) propõe a importância da utilização de cartuns nas aulas de matemática como uma forma de facilitar a criação de laços afetivos entre professores e alunos, na EJA na modalidade EAD, no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA).

Santos (2017) investiga as representações feitas sobre as “infâncias” e como funcionam para ensinar lições, através da turma do Snoopy. Buffon (2014) contempla a análise de procedimentos verbo-visuais empregados em “A turma do Pererê” para a leitura escolarizada, de acordo com o PNBE 2012. Fernandes (2017) trabalha o conceito de “pictum” de Roland Barthes e “sarjeta” – o espaço entre os quadros nas HQs, onde efetivamente se dá o movimento e a criação de sentidos ao leitor, verificado nas experiências das redes sociais.

Duarte (2016b) pesquisa a relação dos quadrinhos inseridos nos livros didáticos observando se ocorre ou não a interação com o conteúdo a ser trabalhado. Luciana de Aguiar Silva (2013) desenvolve oficinas de Ciências, utilizando as HQs como recurso

didático. Por fim, o pesquisador Weschenelder (2017) usa as imagens dos super-heróis como recursos para a promoção de resiliência em crianças e adolescentes em situações de risco em ambientes educativos.

Com base nessas abordagens, verificam-se os caminhos percorridos em torno da pesquisa sobre Quadrinhos na construção do conhecimento, assim como as várias lacunas deixadas em torno do assunto, que podem ser preenchidas no tocante às diversas áreas de conhecimento que ela pode alcançar, pluralizando os sentidos empregados para essa arte textual, imagética e interdisciplinar.

Em relação às “palavras-chave” apresentadas nos trabalhos, as mais citadas foram: “Histórias em Quadrinhos”, “Educação histórica”, “Educação”, “Processos educativos”, “Cotidiano escolar”, que fornecem um parecer ao pesquisador sobre o que está por vir. Quanto aos referenciais teóricos mais utilizados nas 12 dissertações e 5 teses analisadas, a grande maioria dos resumos consultados não apresentou os nomes dos autores que alicerçaram as pesquisas. Somente os que citam são: Lima (2018), Monfardini (2013), Silva (2014), Santos (2017) e Buffon (2014); além de Almeida (2017) que usa Jörn Rüsen e Paulo Freire em sua análise.

Dentre as referências mais destacadas, estão Waldomiro Vergueiro (2007), Will Einsner (1999), Scott McCloud (1999), Paulo Ramos (2014), Alexandre Barbosa (2004), Álvaro de Moya (2003), Sônia M.B. Luyten (2011), que versam, respectivamente, sobre: a História das HQs da evolução técnica até sua utilização em sala, os quadrinhos como arte sequencial, a linguagem específica das HQs, a leitura das HQs e o letramento, como usar as HQs em sala de aula e como fazer uma leitura crítica das HQs. Outras referências foram citadas, porém com menor destaque, como, por exemplo, Túlio Villela, que aborda sobre o uso das HQs para Ensinar História, pois foi um dos autores basilares no desenvolvimento da presente pesquisa, porém sua obra encontra-se listada como “anterior à plataforma Sucupira”.

Considerações Finais

Olhar para o contexto em que delineamos o objeto de estudo desta pesquisa significou perceber o quão importante é um estado do conhecimento para alicerçar o terreno em que iremos atuar, já que a sociedade acadêmica acolhe em seu seio diferentes coletivos de conhecimento.

A análise do material empírico coletado (17 produções, sendo 12 dissertações e 5 teses completas), cuja pesquisa realizou-se a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, revelou também que o pressuposto do qual partiu esta pesquisa, o de investigar o que se havia produzido sobre o tema “as HQs no Ensino de História”.

Demonstrou-se em um modo geral as ramificações em torno da temática das “Histórias em Quadrinhos”, que seguiu pela formação leitora e os multiletramentos dos alunos, passando ao trabalho de utilização das HQs em sala de aula para ensinar História, Geografia, Ciências e visualizar a possibilidade de ensino-aprendizagem através deste recurso no cotidiano dos alunos. Além de as HQs abordarem conceitos e potencializá-los para o ensino.

Foi substancial realizar esse estado do conhecimento, pois percebemos que há uma pluralidade de caminhos pelos quais as HQs podem percorrer. Como também inferimos que ainda são relativamente poucas as produções em torno do tema, considerando a plataforma pesquisada, as lacunas na temporalidade de concentração das produções e onde estão localizadas estas produções. Significativamente, isso apontou para o quanto a presente contribuição pode ser válida para a região nordeste e o programa de pós-graduação no qual estou inserido, pois vou abordar a aplicabilidade das HQs no ensino de História do Ensino Fundamental, para possibilitar a aprendizagem formal através de uma metodologia lúdica.

As HQs categorizam-se como fonte e recurso pedagógico para o ensino de História porque retratam um acontecimento, servindo-se da percepção visual para revisitar o passado. Da mesma forma

que tendem a sociabilizar, expandir e a certificar que a História se presentifica pelos modos atuais de seu ensinamento.

Referências

ARAÚJO, Gustavo Cunho; COSTA, Mauricio Alves; COSTA, Evânio Bezerra. **As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso Didático Pedagógico.** Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes. Uberlândia, n. 2, p. 26-27. Julho/dezembro 2008. Disponível em:

<http://www.mel.ileel.ufu.br/pet/amargem/amargem2/estudos/MARGEM1-E31.pdf>.> acesso em Maio de 2018.

ALMEIDA, Fabio Aquino de. **Para Ler A Mônica: Reflexões sobre quadrinhos, indústria cultural e ensino de história.** 18/08/2017 214 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária - UFSC.

BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

BUFFON, Eliana Cristina. **Leitura De Histórias Em Quadrinhos Do Pnbe 2012: A Turma Do Pererê.** 16/12/2014 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Universidade de Caxias do Sul.

BRASIL, Rogerio Victor Maas. **Ensino De História, Aprendizagem Histórica E A História Em Quadrinhos: Um Estudo De Caso No Colégio Tiradentes Da Brigada Militar/Pelotas-Rs.** 31/08/2016 97 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central FURG.

COELHO, Vagner Limiro. **Mangás: potencialidades e possibilidades para o ensino de Geografia no ensino fundamental.** 28/03/2014 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE

UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

DUARTE, Andre Damasceno Brown. **Os Usos Das Histórias Em Quadrinhos: Processos De Aprendizagensino Nas Escolas E Em Outros Espaços Educativos**. 25/04/2014 317 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

DUARTE, Izabel Cristina Marcilio. **A Relação Quadrinhos E Livro Didático: Uma Análise Sobre A Integração Entre Linguagem Verbal E Imagética**. 01/06/2016 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES, Rodrigo Emanuel. **O Punctum Na Sarjeta: as redes sociais digitais e as Histórias em Quadrinhos**. 27/03/2017 147 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

FILHO, AMERICO HOMEM DA ROCHA. **Do PEJA ao CREJA, cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática**. 24/11/2015 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CEH/UERJ.

INÁCIO, Cleoni Fanelli. **Na escola com as histórias em quadrinhos**. v. 9, n. 26 (2003). Disponível em: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/view/4551/4274>>. Acesso em Maio de 2018.

LIMA, Luciano Soares. **Histórias Em Quadrinhos Na Educação Básica: A Produção De Sentidos E Valores Ético-Estéticos**. 26/02/2018 192 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB FURG.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **Quadrinhos na sala de aula. TV Escola canal de educação.** 2011. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181213historiaemquadrinhos.pdf>> Acesso em Junho de 2018.

MENEZES, Debora Paz. **Fenômeno Da Leitura E Dimensão Educativa Das Histórias Em Quadrinhos'** 20/04/2017 86 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC.

MODENESI, Thiago Vasconcellos. **A Educação E A Revista Ilustrada Nos Primeiros Anos Da República'** 19/05/2015 150 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

MONFARDINI, JULIANA COSTA DE GOES. **HQ aulas, meu professor gosta de ensinar'** 28/08/2013 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

PALHARES, Marjory Cristiane. **História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>>. > Acesso em: 07 de Maio de 2018.

RAMOS, Paulo Roberto. **A Leitura dos Quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominada do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6 n. 19, set-dez, 2006, p. 37-50. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SANTOS, Keli Avila dos. **A Cultura Como Pedagogia: Uma Análise Das Representações Sobre O Universo Infantil Nas Tirinhas De Histórias Em Quadrinhos Da Turma Do Snoopy'** 12/12/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de

Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB FURG.

SETUBAL, FLAVIA MENEGUELLI RIBEIRO. **Consumo, na Linguagem dos Quadrinhos EDUCAÇÃO para o Chos: uma Análise Crítica da Revista Turma da Mônica Jovem.** 06/04/2015 403 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.

SILVA, Carlos Antonio Carlos da. **Uso de histórias em quadrinhos em sala de aula: incentivo à leitura.** 24/09/2014 79 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: DR. JALMAR BOWDEN.

SILVA, Luciana De Aguiar. **Histórias em quadrinhos na escola: contribuições da Turma da Mônica em uma oficina de ciências.** 13/08/2013 96 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UNICAMP.

STOLEROFF, A.; PATRÍCIO, M.T. A prática científica. *In*: JESUÍNO, J. C. (Org.). **A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX: comportamentos, atitudes e expectativas.** Oeiras: Celta, 1995. p. 13-32.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2007.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. **Os Super-Heróis Das Histórias Em Quadrinhos Como Recursos Para A Promoção De Resiliência Em Crianças E Adolescentes Em Situação De Risco.** 23/10/2017 202 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle.

CAPÍTULO IX

ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA REGIONAL A PARTIR DO PNLD 2017. OS DESAFIOS QUE SE IMPOEM AS ESPECIFICIDADES

Enock Douglas Roberto da Silva¹
Paulo Augusto Tamanini²

Introdução

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Entretanto, nesta pesquisa nos detemos a analisar e refletir sobre os conhecimentos, competências e habilidades constantes na terceira versão do documento direcionada ao ensino fundamental.

Segundo a apresentação geral do documento, a Base é orientada pelos princípios “éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Teoricamente a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino-POSENSINO-UERN, UFERSA, IFRN. enockdouglas@hotmail.com

² Doutor em História (UFSC), com Estágio Pós-Doutoral (UFPR); Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. E-mail: paulo@tamanini.com.br.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.(MEC, 2018, p.8)

A terceira versão da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. ³A atual versão está incompleta, pois não inclui o Ensino Médio que ainda aguarda sua terceira versão.

O texto está passando por uma série de discussões em todas as regiões do país. São audiências públicas para que a sociedade possa voltar a oferecer sugestões ao texto. As audiências não são deliberativas, mas parte do processo de debate e construção da Base Nacional Comum Curricular.

A terceira versão da Base fundamenta os objetivos de aprendizagem para o ensino fundamental sintetizando-os em 10 competências gerais que perpassam todos os componentes curriculares. Estas, por sua vez, devem estar articuladas às competências específicas de História (9 no total). São essas competências que devem nortear o trabalho do professor e referenciar suas escolhas metodológicas e avaliações.

Em relação aos temas propriamente ditos, eles estão organizados em unidades temáticas que se dividem em objetos de conhecimento que, por sua vez, destacam as habilidades a serem tratadas. Nesta pesquisa analisaremos as relações e perspectivas de mudanças no ensino de história, PNLND e ensino de História Regional, conforme as diretrizes apresentadas pela terceira versão da BNCC do ensino fundamental.

³ Informação atualizada em julho de 2018, onde a terceira versão da BNCC do Ensino Médio continua aguardando a versão final.

A BNCC e o currículo de história.

Após a análise da terceira versão da BNCC fica claro que houve correções positivas em relação às versões anteriores, entretanto ainda permaneceram alguns equívocos, inadequações, algumas lacunas que precisam ser melhor discutidas com os profissionais da educação. Por exemplo, percebemos que há descompassos entre os objetos do conhecimento e as habilidades, ou seja, estas não estão correspondendo aos objetos ou estão superficiais de mais. Outras são bastante pontuais, desfavorecendo a reflexão e análise crítica. Há ainda muitos pontos que não encontramos habilidades correspondentes.

A Base comete saltos temporais capazes de provocar incompreensões de ordem cronológicas, além de forçar aproximações de tempos históricos diferentes que induzem a anacronismos perigosos. Exige do aluno pensamento abstrato analítico quando ele ainda está operando no pensamento concreto. Obriga-o a discutir conceitos sem que ele possua conhecimentos prévios para compreendê-los.

Na análise da historiadora Joelza Domingues:

A terceira versão suprimiu temas e conteúdos o que compromete a compreensão de processos históricos. A História do Brasil encerra-se na década de 1980 eliminando toda história nacional contemporânea. Perde-se assim, a possibilidade do aluno estabelecer conexões de sua história familiar com a história brasileira mais recente. (DOMINGUES, 2017)

Finalmente, percebe-se que o currículo de História, nessa versão da Base, apresenta um forte viés político. Os objetos e habilidades dão destaque à uma história de migração populacional, formação de fronteiras, legislação, ocupação territorial, organização política, conflitos e resistências.

Domingues continua a sua análise afirmando que:

Não se trata, porém, de uma História política tradicional, isto é factual, com seus fatos, datas e conhecidos atores. O currículo orienta-se mais na linha da

Nova história política que entende o poder como um tipo de relação social concebido como de natureza plural – os poderes – e que abrangem os saberes (enquanto poderes), as instituições (supostamente) não políticas, as práticas discursivas, os imaginários sociais, a memória coletiva. (DOMINGUES, 2017)

Observamos que os conceitos com maior ênfase apresentados na terceira versão são: Estado, cidadania, império, nação, país, território, governo, escravidão, servidão, trabalho livre, Antiguidade Clássica, Mundo Novo, Modernidade. Excluindo conceitos sobre monarquia(s), República, poder, imperialismo, colônia entre outros que não estão destacados nas habilidades.

O tema do Nordeste, fora dos livros regionais, encontram-se presentes de forma indireta nas temáticas sobre território, nação, cidadania, regionalismo, etc., entretanto, nas outras edições do PNLD de História a abordagem da região se dava principalmente em eixos sobre República, poder, colônia e cangaço.

Outro fato que merece atenção na terceira versão da BNCC é a ausência de qualquer referencia a interdisciplinaridade, algo que estava bastante presente na construção dos currículos e debates pedagógicos nas escolas, algo que poderia proporcionar maiores aproximações entre as disciplinas, assim como os temas transversais, que faziam parte dos parâmetros curriculares nacionais e ficaram ausentes na terceira versão da BNCC. Já temas como gêneros e protagonismo feminino apareceram de forma tímida, uma única vez, no currículo do 9º ano.

A BNCC e o ensino de História regional

Neste tópico focalizamos o ensino de História regional, de maneira geral, apresentaremos brevemente uma linha histórica do seu surgimento e consolidação ao longo do tempo, sua presença no PNLD e as perspectivas pós BNCC.

Tais obras têm como principal característica o estudo e a construção sócio histórica de um dado espaço, considerando os aspectos da produção sociocultural, política e econômica dos

sujeitos na diversidade de suas ações e criações. A perspectiva do regional é orientada por fronteiras estaduais ou municipais.

Traçando uma breve linha histórica, “O Ensino de História Regional foi recentemente elaborado no Brasil” (BATISTA, 2001), cabendo a cada estado e município decidir como inseri-lo em sua grade curricular. Obedecendo as exigências da Base Nacional Comum Curricular, 60% do conteúdo foi definido para ser ministrado nacionalmente e os restantes 40% dos componentes ainda deverão ser definidos pelas redes municipais e estaduais. Estas deverão se adequar às especificidades de cada região.

O documento continua um tanto vago ao dar autonomia dos conteúdos regionais aos estados e municípios. Em relação a este documento devemos questionar: A BNCC oferta essa formação de professores específica para conteúdos regionais, como as disciplinas de História Regional e Geografia Regional? Exige dos estados e municípios uma normatização desses conteúdos? Subsidia os professores a lecionarem esses conteúdos?

A Base Nacional Comum Curricular, atualizada em 2018 em relação ao Ensino Fundamental I e II, ainda não é voltada às especificidades do regional, deixando a cargo de cada estado e município decidir quais componentes serão contemplados e como serão distribuídos entre as séries. A BNCC proposta, segue as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e, ao final do processo de discussão pública, vai estabelecer o que os alunos da educação básica têm o direito de aprender.

A Base Nacional Comum Curricular vai definir cerca de 60% dos componentes curriculares que deverão ser ensinados em todo país. Os outros 40% as redes municipais e estaduais deverão adequar às especificidades de cada região. (BRASIL, 2015)

Sendo assim, mesmo após a aprovação da BNCC do Ensino Fundamental, nada se alterou em relação aos conteúdos regionais, que continuam sem uma normatização, e continua a apresentar as mesmas lacunas anteriores ao documento. Na verdade, não apenas o conteúdo de História regional sofreu negligência, vários outros

temas e áreas do ensino de história aparecem de forma superficial nos documentos, mas, de maneira geral, encontramos os seguintes questionamentos sobre o ensino de história regional na BNCC que poderão ter influência direta nos materiais didáticos, livros do PNLD e conseqüentemente na formação docente e discente.

- A falta de um regulamento nacional acerca da disciplina deixa a cargo de cada estado/município decidir como ela é inserida no Ensino Fundamental. Logo, as instituições têm o dever de formular a grade curricular como lhe convém e nem sempre há uma harmonização entre as instituições públicas de ensino.
- As transferências de alunos, sejam no âmbito intermunicipal ou interestadual, já causam impacto emocional no aluno, que tem que passar por um processo de adaptação também a uma nova grade curricular. Muitas vezes fica a cargo da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação analisar as notas anteriores do aluno e finalizar essa transferência e a falta de hegemonia curricular atrasa o processo.
- Como a História Regional nem sempre é contemplada na mesma série em todas as escolas, fica difícil a produção de um manual didático para dar suporte ao professor e aos alunos.
- Não há formação docente específica para essa disciplina e os cursos de formação continuada disponibilizados pelas secretarias de ensino não a contemplam. Nas grades curriculares do Ensino Superior nos cursos de licenciatura em História, Pedagogia, etc, geralmente uma ou duas disciplinas contemplam especificamente o conteúdo regional.
- Professores transferidos de outros estados sofrem em conseqüência dessa falta de material de apoio e de formação específica.

No PNLD, antes da BNCC, percebemos que os livros contemplavam eixos como cidades, circunscritas dentro do cenário político-administrativo do país. As temáticas são abordadas a partir de uma divisão do estado ou do município, contempladas de acordo com microrregiões. Ao reconhecer esses predicados supomos que o livro regional possui atributos para estabelecer um

diálogo mais próximo com as expressões da cultura regional no cotidiano escolar e problematizá-las.

A necessidade de ofertar uma obra para agregar aspectos da história e da cultura regional é legalmente reconhecida ainda em 1985 quando o Decreto⁴ nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, no seu Artigo 2º, Parágrafo 1º, referindo-se à escola e a quem os livros didáticos devem ser ofertados, indica que “a seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País”. As demandas regionais também podem ser interpretadas no Artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – quando designa que os currículos além de uma base comum, devem contemplar “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Quando citamos as especificidades regionais dos livros didáticos, as diretrizes de ordenamento dessas publicações oferecem condições para a formação histórica e social de maneira contextualizada, entretanto, devemos atentar para a real presença dessas obras nas escolas do nosso país, será que todas adotam as obras regionais? Será que o governo distribui em quantidade suficiente? São questionamentos pertinentes, mas essa pesquisa não dar conta de respondê-los, pois seria necessário outro direcionamento do presente trabalho.

O debate sobre a importância de implementar obras regionais em nossas escolas iniciou-se na década de 1980, entretanto, ainda não como política de livro didático, mas como materiais extra, de apoio ao professor. “Após a abertura política do país, no final dos anos 80, essa discussão ganhou escopo entre educadores, moldados pelo pensamento de se promover mudanças e inovações na maneira de se ensinar História” (BATISTA, 2013).

Outro fato que impulsionou o debate sobre a introdução de livros didáticos regionais de História foi a promulgação da LDB⁵

⁴ Esse decreto Instituiu o Programa Nacional do Livro Didático e sobre sua execução.

⁵ LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

em 1996, pois esse documento acabou por considerar a disciplina de História legalmente instituída não só para os anos finais, como também para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e também foi responsável por extinguir do currículo a disciplina de Estudos Sociais.

Segundo Oliveira (2013) Outro marco para novas discussões em relação a instituição das obras regionais no processo de avaliação do PNL D, foi um documento elaborado com base em análises das experiências das avaliações empreendidas entre 1997 e 2001 intitulado “Recomendações ‘para uma Política Pública de Livros Didáticos’” . Esse documento foi importante para a solidificação do processo avaliativo, resultando na produção de uma série de indicações do que poderia ser feito para aperfeiçoá-lo. A partir das suas indicações os editais foram aprimorados sendo cada vez mais rigorosos, dialogando com as novas diretrizes para o conhecimento histórico e com outros programas do próprio Ministério da Educação.

Compreendemos que esse documento foi importante para divulgar a importância do atendimento as reivindicações de educadores que defendiam o conhecimento histórico regional, pois é considerado ser considerado um ponta pé inicial para inclusão do livro didático regional de História na avaliação do PNL D. Entretanto, é importante lembrarmos que apenas em 2004 o Guia Nacional do Livro Didático apresenta a sua primeira avaliação com publicações de cunho regional.

Entendemos aqui o livro didático regional de História como uma obra circunscrita em um recorte que contempla um sistema histórico-cultural dotado de dinâmica simbólica específica – expressões culturais, normas, rituais – relacionado a outros contextos sociais. Conforme o Guia do Livro Didático (2012) “são classificados como Livros Didáticos Regionais aqueles que

⁶ Esse documento completo pode ser encontrado no site <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001876.pdf>

pretendem trabalhar com a História, delimitando um recorte espacial, podendo ser uma capital ou um estado do país.”.

O livro didático regional de História, nos moldes do PNLD anterior a BNCC era utilizado no ensino fundamental, com um foco em situar o educando em seu contexto de vivência, em articulação com a complexa teia de acontecimentos sócios históricos mais amplos. O estudo do regional nessa perspectiva buscava a superação de paradigmas que distanciem o aluno da formação histórica da sua região, assim como se preocupava em situá-lo enquanto agente do fazer histórico do seu estado e do seu país. Com as mudanças nos acarretadas pela BNCC, que optou por ser moldes tradicionalistas de ensino por ordem cronológica, compreendemos que essa especificidade de contextualização e articulação ficará mais complicada de executar.

Ou seja, o novo documento reproduz muito do que, nos últimos anos, os currículos, as propostas pedagógicas e os livros didáticos mais tradicionais sugerem para os alunos. É uma perspectiva cronológica, mais preocupada com exemplos convencionais do que com uma formação e conhecimentos mais amplos.

Apesar de pouco indicar mudanças na elaboração dos livros de História regional, um direcionamento que podemos identificar nas novas diretrizes da BNCC é em relação a dificuldade para uma formação mais ampla sobre as localidades, as definições territoriais, os diálogos estabelecidos para a construção da culturalidade dos sujeitos da região, no sentido de oportunizar o trabalho com o resultado das criações humanas, dentro dos movimentos históricos engendrados no entorno do aluno. Pois estará presa a seguir uma cronologia histórica enraizada, do simplismo, tradicionalista.

O PNLD tinha como pressuposto a percepção da identidade e da memória regional, assim como a discussão sobre os processos de construção histórica e cultural enquanto confluente e a valorização da diversidade de manifestações culturais. Esses movimentos passam a ser inseridos no ensino, na medida em que

são eleitos pelos livros para compor o seu conteúdo, em consonância às diretrizes curriculares.

É importante lembrar, que os livros regionais, também poderão compor os 40% da parte diversificada do currículo, que Estados e municípios tem direito de complementar. Ou seja, o Rio Grande do Norte, por exemplo, pode priorizar a ocupação holandesa no estado, enquanto o Ceará pode dar mais ênfase a fatos históricos mais recentes, nos moldes que considerarem mais pertinentes. A grande influência das orientações da BNCC será nas concepções de ensino de história, habilidades e competências, como temos percebido.

Cada lugar, cada região possui uma formação histórico-social específica, o que não quer dizer que se deva fomentar um cotejamento entre o nacional e o regional. Mais significativo é pensar o regional como uma especificidade dentro de uma totalidade maior. Dai a influência das mudanças trazidas pela BNCC fora dos 40% dos conteúdos a serem complementados por estados e municípios.

A BNCC deverá causar significativas mudanças nos itens de avaliação dos editais do PNLD, onde a análise das obras é uma tarefa complicada. Os próprios Guias do Livro Didático já apontavam as inconstâncias das discussões implementadas nas publicações anteriores. Como por exemplo, a fragilidade da definição de regional, as abordagens que não contemplam os múltiplos sujeitos, a falta de problematização histórica são alguns exemplos de questões a serem repensadas. Em alguns casos havia uma fragilidade teórica nas obras em que a “dita” perspectiva cultural se sobressai de tal forma que o livro acaba por se tornar um guia cultural, sem que as demandas históricas sejam problematizadas. Segundo Oliveira

“Há um campo de intersecção onde habita o conflito entre as representações sobre o conhecimento histórico escolar para os anos iniciais hoje, diante das atuais prerrogativas de formação histórica escolar, e a manutenção das antigas orientações da área de Estudos Sociais”. (OLIVEIRA, 2001, p. 185)

A inserção do livro didático de História regional passou a fazer parte do dia a dia dos alunos das escolas públicas e privadas há pouco mais de 10 anos. Portanto, o livro didático regional que deverá ser elaborado de acordo com as recomendações do documento da BNCC necessita abrir espaços para o diálogo com as representações e valores difundidos nos espaços regionais, relacionado a visões de mundo, valores éticos, históricos e culturais. Sem esquecer que ele deve seguir um modelo de currículo construído pelos embates entre quem define o conhecimento a ser ensinado e aprendido na escola e quem vive o chão da escola, comunidade escolar.

Considerações finais

De certo, o ensino de história, história regional e PNLD passarão por mudanças e novos direcionamentos em consequência da BNCC, e isso tem atizado o debate acalorado entre educadores, a expectativa é que esse processo tortuoso de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular possa extrapolar os limites da guerra de narrativas (LAVILLE, 1999) e instaurar uma cultura de debate público acerca da escola, do currículo escolar, da formação docente, dos materiais didáticos, da aprendizagem, da avaliação em larga escala, dentre outros temas tão relevantes nos cenários educativos e sociais. Que o debate em curso prime pelo pluralismo de ideias e se mostre aberto à construção do novo.

Reconhecemos aqui o papel importante que o PNLD e o livro didático regional possui no processo de formação escolar, por isso defendemos sua constante reavaliação, a fim de afastar-se de velhos ordenamentos que já não dão conta de formar a sociedade contemporânea.

Para não correremos o risco de implantar mais uma reforma superficial que pouco pode contribuir para a verdadeira emancipação dos sujeitos com base numa formação sólida de “conhecimentos poderosos” (YOUNG, 2007) esse exercício de análise e reflexão é algo necessário.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992 / ago. 1993.
- BRASIL. MEC. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC, 2001, p. 29.
- BRASIL. **Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)**, 2015
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2018**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10/05/2018
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Brasília: MEC, 1996. art. 26, LDBEN, Lei n. 9.394/96
- DOMINGUES, Joelza Ster. **O currículo de História na terceira versão da BNCC**. Texto publicado em agosto de 2017. Disponível em: www.ensinarhistoriajoelza.com.br. Acesso em: 25/05/2018.
- FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.
- YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007
- NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 1992.
- NASCIMENTO, Luana Maciel do. **Ensino de História dos anos iniciais e a Base Nacional Comum Curricular: A falsa ideia de harmonia entre os povos**. Revista P@rtes. São Paulo, ano.

OLIVEIRA, João Batista A. et alli. **A política do livro didático**. São Paulo: Sumis; Campinas: Unicamp, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 4ª ed. 2014. 476

CAPÍTULO X

O PNLD 2017 E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS CONTEÚDOS SOB O CRIVO DAS POLÍTICAS DE SELEÇÃO

Tiago de Souza Mariano¹

Paulo Augusto Tamanini²

Introdução

Nas duas últimas décadas do século XX, houve a materialização dos princípios norteadores do ensino no país. “As reformulações curriculares ocorreram no momento de intensos debates de redemocratização, trazendo novas perspectivas para o ensino de história do Brasil” (BITTENCOURT, 2010, p. 197).

Nesse contexto, a educação brasileira e o ensino de História foram marcados pela atuação proeminente do Estado no que cerne as Diretrizes Educacionais. As intervenções foram desenvolvidas no período em que a nação passava por mudanças na sua configuração política, com a consolidação da democracia brasileira, em um contexto político marcado pelas políticas neoliberais, globalização da economia e desenvolvimento das novas tecnologias.

Em 1985 é elaborado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse projeto foi inédito, no sentido, de inclusão do conhecimento e das inovações de políticas públicas direcionadas

¹ Licenciado em História pela UERN; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino pelas IES (UERN, UFERSA e IFRN). E-mail: tiagohist1@hotmail.com

² Doutor em História com Estágio Pós-Doutoral pela UFPR/CAPE; Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). E-mail: paulo@tamanini.com.br

aos livros e distribuídos gratuitamente aos alunos das redes públicas de ensino.

Além disso, são criados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A LDB passou a integrar os currículos e indicar avaliações do ensino na esfera nacional; ao passo que os PCN funcionaram como referências que nortearam os currículos no ensino básico. No início do século XXI, é aprovada a Lei nº 10.639/03, tornando indispensável o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira, acompanhada por sua alteração, por meio da Lei nº 11.645/08³ (BRASIL, 1996, Art. 26). Assim, essa temática deve estar presente nos conteúdos dos livros didáticos e discutidas em todas as etapas da educação básica.

No âmbito federal, o Ministério da Educação (MEC) contribuiu para a qualidade dos livros didáticos. Em 1995 são elaboradas as avaliações pedagógicas, primeiramente no Ensino Fundamental. Essa regulação teve a finalidade de fornecer materiais didáticos de qualidade às escolas do Ensino Fundamental das redes públicas, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; Estudos Sociais; História; e Geografia.

Recentemente tais avaliações foram ganhando contornos mais específicos, sistemáticos e claros, em que dimensionam múltiplos olhares e críticas. Atualmente a política de avaliação do PNLD pode ser dividida em fases sistematizadas por ordens: elaboração de edital de convocação; inscrição das editoras; triagem; pré-análise; avaliação pedagógica; elaboração do Guia de Livros didáticos; encaminhamento para as escolas; fases de negociação entre Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com as editoras; e por fim, a produção e distribuição das obras.

É interessante perceber que as modificações dos livros didáticos se relacionam a diferentes processos avaliativos. Partindo disso, como ocorrem os procedimentos de seleção em relação ao

³ Torna obrigatório o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio de todo o país.

PNLD? Existem interferências e interesses no controle das propostas de ensino? Quais os critérios avaliativos para a escolha das coleções didáticas de História? Os objetivos buscam compreender as etapas do processo de seleção do PNLD e investigar as coleções de História quanto à organização das obras e os conteúdos.

Quanto à metodologia desse trabalho, tem caráter investigativo e descritivo. Torna-se necessário um estudo documental das resoluções e preceitos do PNLD, por meio de um estudo minucioso dos editais e resoluções. Cabe ressaltar ainda, a descrição das coleções didáticas de História aprovados pelo PNLD - 2017. A seleção apresenta quatro coleções da disciplina História dos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º Anos), sendo duas coletâneas da editora FTD e duas da editora SARAIVA. É notório um estudo delineado sobre a apresentação geral das respectivas coleções.

O atual processo de seleção do PNLD: Editais, Guias e Orientações

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), concretizado pelo Decreto nº 7.084/2010, é um “programa de Estado que distribui às escolas públicas do Brasil livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2016, p. 5).

O processo de avaliação do PNLD - 2017 têm seu principio com a publicação do Edital de Convocação no Diário Oficial da União. Esse procedimento é realizado por universidades públicas que são selecionadas por meio de concorrência, tornando-se parceiras responsáveis por planejar, organizar e executar todo o processo avaliativo pedagógico (BRASIL, 2016, p. 7).

No percurso da Avaliação Pedagógica, as instituições de educação superior “constituirão equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados e professores da rede pública de ensino” (EDITAL, 2015, p. 10). Essa

comissão técnica específica é integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referi o processo de avaliação.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas (BRASIL, 2016). Caso aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD.

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD - 2017 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira. O livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento possam ser trabalhados, a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos.

A fase da Triagem é realizada em duas fases e equivale na verificação dos atributos físicos, editoriais e documentais. Na etapa de Pré-análise das obras será realizada com o objetivo de examinar a conformidade dos documentos solicitados em relação às obras inscritas, respeitando-se os requisitos. Serão eliminadas do PNLD-2017, as obras didáticas que: “tenham sido excluídas em avaliação pedagógica anterior e não foram apresentadas as declarações de revisão e atualização e de correção; e que constituam variantes de outra obra inscrita” (EDITAL, 2015, p. 9).

As coleções didáticas aprovadas no processo de avaliação serão divulgadas no Guia de Livros Didáticos do PNLD-2017, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na eleição das coleções para os anos finais do Ensino Fundamental. Nessa orientação constarão as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise, além da versão digital, disponibilizada aos docentes por meio da internet e versão impressa (BRASIL, 2016).

No processo da escolha das Obras Didáticas, poderão receber obras do PNLD - 2017 as escolas públicas das redes de ensino que tenham firmado Termo de Adesão ao PNLD, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo MEC.

A escolha das obras didáticas será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos. Cabe às escolas e às secretarias de educação garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha de modo democrático (EDITAL, 2015, p. 12).

A execução do PNLD é realizada de forma rotativa. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos da educação básica: Educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na esfera do PNLD - 2017, cada aluno matriculado nos anos finais do Ensino Fundamental deve receber um volume de cada componente curricular (Arte, Ciências da Natureza, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Matemática) de acordo com a escolha da escola (BRASIL, 2016).

Para cada componente curricular, deverão ser escolhidas duas opções (1ª e 2ª), de editoras diferentes. A maioria das obras é reutilizável, com exceção de Língua Estrangeira (consumível). O tempo médio de duração das obras é de três anos de uso, equivalente ao triênio 2017/2018/2019, beneficiando mais de um aluno. O livro reutilizável será entregue temporariamente ao aluno, que o utilizará durante o período letivo e terá o empenho de devolvê-lo ao final de cada ano letivo.

Na fase de Produção, após a assinatura dos contratos, os editores estarão aptos a iniciar a produção das obras didáticas a serem distribuídas as escolas públicas. No Controle de Qualidade, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE) poderá realizar o procedimento mediante um nível de inspeção a ser definido em contrato. Portanto, “as obras deverão conter na primeira capa os selos do programa fornecidos pelo FNDE, além

de conter, no verso da folha de rosto, o nome, endereço completo e CNPJ da gráfica que as imprimiu” (EDITAL, 2015, p. 15).

No momento da Distribuição, as obras serão entregues diretamente pelos editores ao FNDE ou à instituição contratada para esse fim. A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e os Correios, que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação (EDITAL 2015). O FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa, pois são as informações disponíveis no momento do processamento da escolha feita pelas escolas, podendo haver pequenas oscilações.

Destarte, as etapas do processo de aquisição de obras didáticas para o PNLD 2017 estarão sob a integral responsabilidade dos seguintes órgãos nacionais: FNDE, Secretarias Estaduais, Equipes Pedagógicas; e regionais: os estabelecimentos de ensino (diretores, coordenadores e professores).

Crítérios de avaliação da disciplina História

No caso específico do componente curricular História, é evidente um processo de triagem para a seleção dos livros didáticos. Inicialmente, essa tarefa coube a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Nos elementos físicos, a organização da coleção didática de História deve apresentar quatro obras, distribuídas pelas séries finais do Ensino Fundamental. Os manuais didáticos do estudante devem ter no máximo 400 páginas, sendo reaproveitados pelos alunos por um triênio; já o livro do professor deve possuir até 512 páginas.

Na parte teórica científica, a disciplina História tem seus critérios eliminatórios. Assim, será recusada a obra didática de História do Ensino Fundamental que não apresentar, em seu conjunto:

Situações de promoção de conhecimentos históricos escolares em conexão com o desenvolvimento ético e intelectual dos estudantes; compreensão da escrita da história, da produção do conhecimento e do ofício do historiador; orientações aos estudantes para pensarem historicamente; coesão entre os textos, imagens e atividades; aprofundamento dos conceitos da disciplina: história, fonte, historiografia, memória, sujeito histórico, cultura, permanência e mudança (EDITAL, 2015, p. 58).

Percebe-se que o desafio de uma coleção didática não é explorar a maior quantidade de conteúdos conceituais, mas considerar o processo de mediação entre docentes e estudantes, orientada por metodologia coerente, significativa e com vistas ao uso da interpretação histórica para compreensão do mundo. Tal ensino deve considerar os saberes e os interesses dos estudantes, sujeitos de seu tempo.

Na avaliação das obras do componente curricular História, será excluída, ainda, o Manual do Professor que não apresentar:

Informações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, extrapolando sua utilização como elemento ilustrativo e/ou comprobatório; orientações para a abordagem significativa do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em observância às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; orientações para considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica; orientação para abordagem do patrimônio histórico (EDITAL, 02/2015, p. 59).

Conforme Miranda; Luca (2004), a percepção sobre as avaliações do PNL D de forma mais minuciosa, significou transformações nas abordagens dos conteúdos culturais, dos quais perderam espaços aquelas obras que veiculavam qual quer tipo de preconceito.

Outro princípio eliminatório, diz respeito às fontes históricas presentes nos livros. Serão eliminadas as obras que não se preocupar com os diferentes tipos de fontes, tais como:

Apresentação de recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas; imagens acompanhadas de atividades de

leitura, de interpretação e de interação; isenção de situações de Anacronismo⁴; isenção de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas; isenção de estereótipos e caricaturas (EDITAL, 2015, p. 59).

Em síntese, pode-se concluir que o livro didático de História na última década a partir da regulamentação do Estado, significou a aproximação entre a produção historiográfica renovada dentro do ensino de História em que tem preocupações conceituais e metodológicas. As editoras e suas respectivas obras, ao tratarem sobre a questão da história afro-brasileira, devem:

Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, dos afro-brasileiros e descendentes das etnias indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, dando visibilidade aos seus valores, tradições; abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (EDITAL, 2015, p. 59).

Portanto, é possível perceber que a partir de uma política avaliativa do Estado brasileiro, as obras didáticas se modificaram, se reconstruíram sob novos pilares, assim como sintetizaram mecanismos de divulgação de uma nova forma de pensar e abordar a História.

Coleções de História aprovadas pelo PNLD - 2017: Características Gerais

A primeira Coleção **Vontade de Saber-História**, FTD, 3ª edição-2015 é organizada pelos autores (Dias, Grinberg e Pellegrini⁵). A

⁴ Consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais acontecimentos fossem válidos para todas as épocas;

⁵ Os autores são licenciados e professores de História. Adriana Machado Dias é Graduada em História pela UEL; Keila Grinberg é Graduada em História e

coletânea dos anos Finais do Ensino Fundamental está distribuída em quatro obras. O livro didático do 6º-Ano contém 272 páginas; o manual do 7º-Ano tem 288 páginas; o 8º-Ano com 304 páginas e o 9º-Ano possui 336 páginas, todos distribuídos em 12 capítulos.

Na ótica geral da coleção, a abordagem da História está organizada integrando a História do Brasil à História Geral. É notória uma organização dos conteúdos por meio de conceitos: política, trabalho, sociedade e cultura. Existe uma grande implicação com o trabalho de fontes históricas, fundamentais para a utilização dos recursos didáticos presentes na obra. As Imagens e textos são utilizados visando positivar a imagem do afro-brasileiro na História do Brasil, auxiliando, também, na problematização da questão étnico-racial. As imagens a seguir trazem a capa e a abertura dos elementos que compõem o livro do 6º-Ano.

Fig.1 Capa do livro de História



Fig.2 Página de Abertura



Fonte: (DIAS, Vontade de Saber, 2015, 6º-Ano). (DIAS, Vontade de Saber, 2015, 6º-Ano, p. 4).

Doutora em História Social pela UFF; e Marco César Pellegrini é Graduado em História pela UEL. É importante destacar que eles deixam claro sua aproximação com a História Cultural e a Nova História.

O Livro do Estudante possui uma apresentação, são compostos por capítulos e textos-base e nove seções: Abertura do capítulo; O sujeito na história; História em construção; Explorando a imagem; Explorando o tema; Encontro com...; Enquanto isso...; Investigando na prática e Atividades.

O Manual do Professor dispõe das orientações pedagógicas gerais e específicas da coleção. A parte comum, intitulada Orientações gerais, consiste na apresentação de um histórico sobre o ensino de História no Brasil e os debates sobre a historiografia. “Na parte específica, intitulada Objetivos, comentários e sugestões, são descritos os objetivos de cada capítulo, seguida de materiais auxiliares” (BRASIL, 2016, p. 52).

No que se refere à História da África e afrodescendentes, são apresentados conteúdos em todos os volumes. Utilizam-se, na obra, atividades, com textos de apoio, para debater as relações étnico-raciais e também tratar do preconceito e da discriminação racial.

A segunda coleção da editora FTD, **História: Sociedade e Cidadania** é de autoria do pesquisador Alfredo Boulos Júnior⁶. Nas referidas imagens nota-se a capa e uma apresentação do interior da obra do 7º-Ano com os respectivos componentes que faz parte dos capítulos.

⁶ Doutor em educação pela PUC-SP e Mestre em Ciências pela USP.

Fig. 3 Capa do livro de História

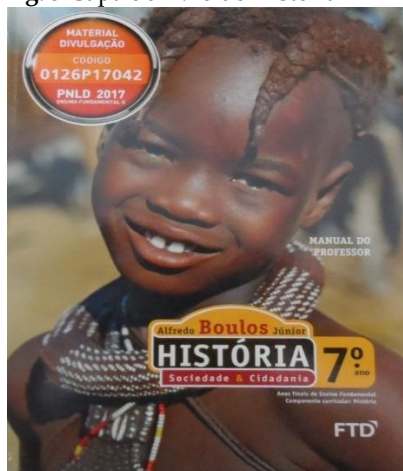


Fig. 4 Página de Abertura



Fonte: (BOULOS, Soc. e Cidadania, 2015, 7º-Ano). (BOULOS, Soc. e Cidadania, 2015, 7º- Ano, p. 4).

A visão total da compilação está organizada em quatro volumes. Os livros do 6º-Ano e 7º-Ano estão divididos em quatro (4) unidades, 14 capítulos e contabilizam 320 páginas cada um; o manual do 8º-Ano possui 320 páginas, organizado em três (3) unidades e 14 capítulos; e por fim o 9º- Ano conta com quatro (4) unidades, divididos em 16 capítulos, somando 336 páginas ao todo.

Na coleção, os conteúdos da História do Brasil e da História Geral são associados em uma perspectiva cronológica linear. Apresenta-se uma proposta pedagógica que privilegia a formação de sujeitos capazes de pensar historicamente e de desenvolver o senso crítico.

No Livro do Estudante, as unidades temáticas e os capítulos iniciam-se com páginas que contêm fontes históricas e um parágrafo com questões que buscam problematizar os conhecimentos prévios dos alunos. Além do texto principal, há seções não fixas: Para Refletir; Retomando; Leitura de Imagem; Leitura e Escrita de Textos; Cruzando Fontes; Integrando; Você Cidadão.

Na parte geral do Manual do Professor, apresenta-se o debate sobre diferentes temas relacionados ao campo educacional e ao

ensino de História, além do material Multimídia, com objetos Educacionais Digitais e as orientações para seu uso. A coletânea apresenta um trabalho atento com a “História da África, afrodescendentes e indígenas. As mulheres são tratadas em sua condição de sujeitos históricos e seu papel é problematizado no decorrer da história” (BRASIL, 2016, p.115). Destacam-se as propostas de discussões sobre as lutas, as resistências e a valorização da cultura material e imaterial dessas populações.

A terceira coletânea da editora SARAIVA, intitulada **Historiar** é organizada pelos autores (Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues⁷). As imagens abordadas trazem a capa e uma exposição para o conhecimento do livro.

Fig. 5 Capa do livro de História



Fig. 6 Página de Abertura



Fonte: (COTRIM, Historiar, 2015, 8º-Ano). (COTRIM, Historiar, 2015, 8º-Ano, p. 4).

O acervo contém quatro obras. O manual didático do 6º-Ano apresenta (256 páginas) dividido em 3 unidades; o 7º-Ano (272

⁷ O primeiro professor é Bacharel e Licenciado em História pela USP e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie; Jaime Rodrigues é Bacharel em História pela USP e Doutor em História Social do Trabalho pela Unicamp.

páginas) em 4 unidades; o 8º-Ano (240 páginas) separado por 4 unidades; e por fim o 9º-Ano com (272 páginas) organizados em 5 unidades.

O Livro destinado aos alunos está reunido em unidades que contemplam capítulos com um tema em comum. Os capítulos apresentam um texto principal e seções que estão articuladas: Abertura do capítulo; Investigando; Outras histórias; Ler e compreender documento; Textos e Imagens; Painel; De volta ao presente; Oficina de história; Para saber mais. Também existe uma seção única ao final de cada volume, com o título Projeto temático.

A organização da coleção segue uma linha cronológica, pois unifica os capítulos pautados à História europeia, à História do Brasil, da América, da África e da Ásia. Os conteúdos estão voltados para a formação cidadã mais democrática e plural, permitindo a construção de uma consciência igualitária e ética.

O Manual do Professor é composto de uma parte geral e uma específica com possibilidades de trabalho para Africanos, afro-brasileiros e indígenas e avaliação pedagógica. Os temas concernentes à História da África, dos afrodescendentes e indígenas aparecem em todos os volumes. Os assuntos tratados são especialmente os já consagrados na historiografia, como na História Antiga e período colonial da História do Brasil.

A quarta coletânea designada **História. Doc** da editora SARAIVA foi ordenada pelos autores (Vainfas; Ferreira; Faria; Calainho⁸). As imagens fazem parte da obra dos autores, é exibida a capa do livro do 9º- Ano e a apresentação descritiva da obra.

A coleção está dividida em quatro (4) obras, compreendendo os finais do Ensino Fundamental. O manual didático do 6º- Ano está integrado em 4 unidades e 12 capítulos contabilizando 223 páginas; o livro do 7º-Ano possui 255 páginas, 5 unidades, distribuídos em 14 capítulos; o 8º- Ano conta com 304 páginas, 6

⁸ Ronaldo Vainfas e Jorge Ferreira, ambos são Doutores em História Social pela USP; e Sheila de Castro Faria e Daniela Bueno Calainho são Doutoradas em História pela UFF.

unidades e 18 capítulos; o livro do 9º- Ano é bem mais amplo organizado em 5 unidades, 18 capítulos reunindo 352 páginas.

Fig. 7 Capa do livro de História

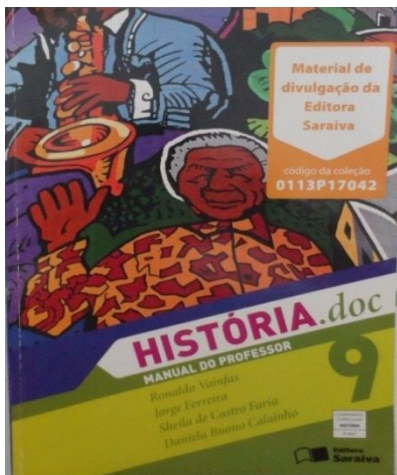
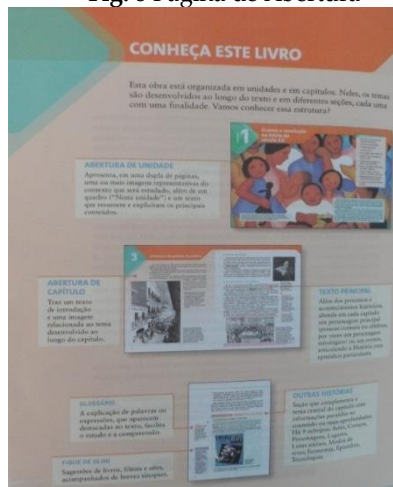


Fig. 8 Página de Abertura



Fonte: (VAINFAS, História.Doc., 2015, 9º- Ano). (VAINFAS, História.Doc., 2015, 9º- Ano, p. 4).

A estrutura da coleção orienta-se pela perspectiva cronológica linear, integrando os conteúdos da História europeia, americana, africana e do Brasil. Há proposição de analisar documentos e/ou imagens problematizando as permanências históricas na atualidade e relacionando com as experiências dos estudantes. O foco da obra é o investimento em uma narrativa que alterna escalas de microanálise com contextos mais abrangentes da História (BRASIL, 2016, p. 95).

No Livro do Estudante, a narrativa parte de um recorte espaço-temporal com dimensão global, sem perder de vista análises com escalas reduzidas. Apresenta as seções e os boxes: Outras histórias; Documento; A História não está sozinha; Ao mesmo tempo; O seu lugar na História; Você já ouviu falar...; Cá entre nós; Fique de olho; Cronologia e glossário. As atividades são apresentadas em Roteiro de Estudos, subdividido em O que

aprendemos?; Atividades de pesquisa; Imagens contam a história e O passado presente.

O Manual do Professor organiza-se em duas partes: Fundamentação teórica e pedagógica. Quanto à história da África e indígenas está inserida nos quatro volumes e em diferentes recortes temporais. Sete capítulos da coleção abordam, de forma quase que exclusiva, o continente africano. Há grande destaque para a abordagem centrada na biografia de alguns personagens importantes na luta contra a discriminação racial. Merece destaque Nelson Mandela na África do Sul; Malcon X, Martin Luther King e Rosa Parker nos Estados Unidos (EUA); e Abdias Nascimento do Rio de Janeiro (Brasil).

Considerações Finais

No que se refere à política de avaliação do PNLD, são advertidos livros com erros conceituais, inferência a erros, incorreção e insuficiência metodológica, desatualizados, com preconceitos ou discriminações, exercícios sem sentido, abordagens sem conexões. Os materiais distribuídos às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo MEC.

No recente processo de avaliação das coleções descritas, percebe-se que as obras colaboram efetivamente para a construção da cidadania. Quanto à discussão sobre os afrodescendentes não se limita somente a escravidão, enfatiza resistências e lutas no passado e no presente, apresentando aspectos afirmativos da sua história e cultura, enfocando a diversidade cultural e o respeito às diferenças.

Portanto, a atualizada política do PNLD funciona como uma espécie de aperfeiçoamento das obras didáticas, porque os critérios avaliativos se relacionam com uma abordagem que estabeleça uma ideia de construção do conhecimento histórico vinculado ao conceito de cidadania e ao caráter heterogêneo da formação étnico-cultural da sociedade brasileira.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: Leandro Karnal (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ºed- São Paulo, Contexto, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro didático - PNLD 2017**. Secretaria de Educação Básica- SEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Brasília, DF, 02/2015, 83 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2017: História - Ensino fundamental anos finais/ Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2016. 140 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 24, nº 48, p.123-144, dez.2004.

Fontes

CALAINHO; Daniela Bueno; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA; Sheila de castro. **História.Doc**. editora: SARAIVA, 1ª edição, 2015, 9º Ano.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. Editora: SARAIVA, 2ª edição, 2015, 8º Ano.

DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELLEGRIN, Marco. **Vontade de Saber História**. Editora: FTD, 3ª edição, 2015, 6º Ano.

JUNIOR BOULOS, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. Editora: FTD, 3ª edição, 2015, 7º Ano.

CAPÍTULO XI

METODOLOGIAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA: OS ÚLTIMOS CEM ANOS, NO BRASIL

Maria Alcione do Nascimento de Oliveira¹

Marcelo Nunes Coelho²

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem de matemática tem sido desafiador, além de enfrentar os problemas sociais que estão presentes na educação básica do nosso país é necessário driblar um estereótipo que está entranhado na matemática, disciplina difícil, só para os inteligentes. E ainda mais, temos que pensar, refletir e aprender não somente matemática mas como ensina-la.

A Matemática até os dias de hoje é considerada uma ciência difícil, parece está separada para a compreensão de poucos, o estereótipo da matemática difícil, predomina com muita solidez se tornando um desafio para alunos e professores, de acordo com Berti.

Desde o momento em que a Matemática começou a tomar forma como uma área de conhecimento, ainda na era platônica e pitagórica, já estava associada a uma classe privilegiada sendo considerada uma ciência nobre, desligada dos ofícios e das atividades manuais. Recebeu status de nobreza e ainda hoje ela é tratada como tal. Mas por outro lado o ensino dessa disciplina sempre foi rodeado por muitas dificuldades e obstáculos quase intransponíveis. (Berti, 2018)

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino

² Professor do POSENSINO

Não é apenas um estereótipo de que matemática é difícil, mas também temos resultados sólidos que existe um baixo nível de proficiência dos alunos da educação básica brasileira.

A Tabela 1 é o resumo dos dados do Saeb³ 2015.

Tabela 1. Nível de proficiência dos estudantes brasileiros aferido em Língua Portuguesa e Matemática nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas 3ª e/ou 4ª séries do Ensino Médio.

Série	Proficiência ⁴ em	
	Língua portuguesa	Matemática
5º ano – Ens. Fundamental	208	219
9º ano – Ens. Fundamental	252	256
3º/4º ano – Ens. Médio	267	267

A partir destes dados posso notar que nível de proficiência dos alunos avaliados, é baixo, e que não existe um grande aumento entre o ensino fundamental e o ensino médio. É claro que existem deficiências no processo de ensino e aprendizagem destes alunos, e estas podem estar relacionadas a diversos fatores. Segundo Fiorentini (1995, p.2), existem diferentes formas de ver a questão da qualidade do ensino no Brasil, alguns podem relaciona-lo ao nível de rigor e formalização dos conteúdos matemáticos, outros, ao emprego de técnicas de ensino e ao controle do processo de ensino e aprendizagem com o propósito de reduzir as reprovações e há ainda aqueles que relacionam ao uso de uma matemática ligada a

³ O Saeb, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas aplicadas em larga escala. Seu objetivo principal é diagnosticar a educação básica no Brasil. Vide BRASIL. Ministério da Educação. *Cartilha Saeb 2017*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

⁴ Disponível em < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206>. Acessado em 09/11

realidade do aluno. Ou ainda aqueles que colocam a educação matemática a serviço da formação da cidadania.

Mas o que pode definir uma boa qualidade de ensino de matemática pode ser relativo e mudar de acordo com o contexto histórico social e outros diversos fatores. A relação de pesquisa e ensino na verdade é construída historicamente atendendo as necessidades técnico-pedagógicas e as expectativas sociopolítica e econômica da época. De acordo com Fiorentini:

O conceito de qualidade de ensino na verdade é relativo e modifica-se historicamente sofrendo determinações socioculturais e políticos. Em termos mais específicos, varia de acordo com as concepções epistemológicas, axiológico-teológicas e didático-metodológicas daqueles que tentam produzir as inovações ou as transformações do ensino. (FIORENTINI, 1995, p. 2)

Neste artigo irei apresentar como esta matemática tem sido apresentada aos alunos nos últimos cem anos, quais tendências de ensino tem sido aplicadas. A partir deste apanhado histórico fazer uma reflexão crítica sobre a utilização dos métodos em sala de aula na atualidade, elencando como principal objetivo, contribuir para a construção do pensamento crítico de professores de matemática, diante da utilização das metodologias de ensino.

Tendências metodológicas de Fiorentini

Posso afirmar que seria impossível enumerar ou listar as diversas metodologias ou seja os caminhos que existem para ensinar matemática, considerando que também existe inúmeros fatores que transformam estes caminhos em novos caminhos, fazendo com que as metodologias de ensino se tornem únicas e específicas para cada professor e cada aluno. Alguns fatores podem definir ou transformar a escolha de uma metodologia: a realidade social do professor e do aluno; A situação política do país; Os valores que o professor ou aluno atribuem ao ensino da matemática, Libânio afirma o seguinte

A escola cumpre funções que lhes são dadas pela sociedade, que, por sua vez apresenta-se constituída por classes sociais com interesses antagônicos (...). Fica claro, por tanto, que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam conteúdos escolares, ou escolhem as técnicas de ensino e avaliação, tem a ver com pressupostos teóricos metodológicos, explícita ou implicitamente. (FIORENTINI, 1995, p. 4)

Em meio esta impossibilidade para enumerar as possíveis metodologias utilizadas no ensino da matemática Fiorentini afirma que é possível perceber tendências metodológicas que são: “a formalista clássica; a empírico ativista; a formalista moderna; a tecnicista e suas variações; a construtivista e a socioetnoculturalista”. (1995, p. 5), com características específicas para cada época, ou seja para cada recorte histórico existe uma categoria metodológica.

A tendência formalista clássica caracterizou-se “pela ênfase às ideias e formas da Matemática clássica, sobretudo ao modelo euclidiano e à concepção platônica de Matemática” (Fiorentini, 1995, p.5). O modelo euclidiano está ligado ao racionalismo, doutrina que privilegia a razão como meio de conhecimento e explicação da realidade. E até hoje evidenciamos resquícios desta doutrina em sala de aula, professores que provam a realidade a partir de teoremas, axiomas e corolários, prontos e acabados. Fazendo uma interligação a concepção platônica, teoria em que o mundo exterior só pode ser compreendido plenamente a partir de sua verdade espiritual, mental ou subjetiva, ou seja o conhecimento não é construído mas determinado e delimitado.

Em poucas palavras posso perceber que neste contexto histórico para um ensino bem qualificado, se fazia necessário a presença de um professor detentor do conhecimento, que por sua vez irá ensinar e expor técnicas e cálculos matemáticos prontos e acabados e possivelmente, irá produzir alunos ou futuros professores também reprodutores dessa tendência metodológica de ensino.

Considerando que o conhecimento matemático é obtido por descoberta, a tendência empírico-ativista busca torna o aluno

descobridor do conhecimento. O professor torna-se o orientador da aprendizagem. Com atividades pedagógicas que priorizam atividades lúdicas e a utilização de materiais manipulativos. De acordo com Fiorentini (1995), esta tendência teve início na década de 20 e perdeu força e retomou depois da década de 50. Veja algumas características desta tendência metodológica, apontadas por (SILVA, 1989: 8):

- I) Tem como pressuposto básico que o aluno "aprende fazendo". Por isso, didaticamente, irá valorizar, no processo de ensino, a pesquisa, a descoberta, os estudos do meio, a resolução de problemas e as atividades experimentais.
- II) Emende que, a partir da manipulação e visualização de objetos ou de atividades práticas envolvendo medições, contagens, levantamento e comparações de dados etc., a aprendizagem da Matemática pode ser obtida mediante generalizações ou abstrações de forma indutiva e intuitiva (veja, por exemplo, a proposta montessoriana)
- III) Não enfatiza tanto as estruturas internas da matemática, mas sua relação com as ciências empíricas (Física, Química) ou com situações-problema do cotidiano dos alunos. Ou seja, o modelo de matemática privilegiado é o da Matemática Aplicada, tendo como método de ensino a Modelagem Matemática ou a Resolução de Problemas.
- IV) Recomenda que o ensino de Ciências e Matemática seja desenvolvido num ambiente de experimentação, observação e resolução de problemas, oportunizando a vivência do método científico, atestando a presença da didática experimental positivista (FIORENTINI, 1995, p. 12)

Enfatizo que de acordo com as características expostas a tendência empírico-ativista tem traços ou resquícios da tendência formalista clássica, pois as duas procuram mostrar ou provar um conhecimento pré-existente na natureza, apenas com uma ressalva, a tendência ativista permite a possibilidade do aluno ser o descobridor deste conhecimento, não é necessário um professor detentor, mas um facilitador de descobertas.

Já na tendência formalista moderna após um movimento internacional de reformulação e modernização do currículo escolar, que ficou sendo conhecido como o Movimento da Matemática Moderna (MMM). A matemática escolar perde seu papel como formadora de disciplina mental, que tinha como objetivo trabalhar

através da matemática o raciocínio lógico a partir de situações problemas. De acordo com Fiorentini (1995, p. 13) “esta tendência passa a enfatizar a dimensão formativa sob outra perspectiva mais importante que a aprendizagem de conceitos e as aplicações da matemática, seria a apreensão da estrutura subjacente, a qual, acreditava-se, capacitaria o aluno a aplicar essas formas estruturais de pensamento inteligente aos mais variados domínios, dentro e fora da Matemática (MIGUEL, FIORENTINI & MIORLM, 1992)”.

A tendência formalista moderna tem como principal objetivo a aprendizagem de técnicas utilizadas para resolver problemas, é a famosa “matemática de cursinhos”, cheia de regras e macetes que facilitam cálculos, é como uma aprendizagem assimilada através de exercício repetidos, muito presente atualmente para Fiorentini (1995, p. 15) “esta seria a pedagogia “oficial” do regime militar pós-64 que pretendia inserir na escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.”

Foi a partir da décadas de 60 e 70 que se começa o movimento construtivista piagetiano no Brasil. Delimitando a tendência construtivista, diferente das outras tendências, esta enfatiza que, o conhecimento é uma construção do ser humano, e para matemática isso também se aplica, uma criança pode construir seu próprio conhecimento é capaz de aprender a aprender e o professor age como um norteador ou incentivador para esta construção aconteça.

A última tendência apontada por Fiorentini, é a socioetnoculturalista, que teve início na década de 60, tendo como principal pensador D’Ambrósio com a aplicação da etnomatemática e a modelagem matemática, o conhecimento deveria ser relacionado com a realidade dos alunos, afim de fazer com que o aluno pense e reflita logicamente problemas da sua realidade.

Refletindo sobre todas estas tendências metodológicas para o ensino da matemática, concluo que, como professor de matemática ou como aluno de professores de matemática, posso perceber em aulas, na prática, que existem resquícios de todas estas tendências. Quando não tomamos conhecimento de determinado assunto, não

temos capacidade para manifestar um posicionamento crítico a favor da nossa prática ou seja cegamente irei reproduzir o que aprendi.

Considerações Finais

O ensino de matemática no Brasil, passa por diversas dificuldades, tanto com questões sociais, históricas, quanto com questões as práticas metodológicas apontando resultados negativos, Coelho aponta diversos fatores como:

(...)baixos investimentos em infraestrutura, material e capacitação de professores; péssima remuneração dos docentes; alunos desmotivados; etc. Inevitavelmente, o reflexo negativo destes fatores está na sala de aula que acaba por se tornar um ambiente, algumas vezes, indesejado e, outras, traumático para o aluno. Professores desestimulados e mal formados, aulas enfadonhas, conteúdos sem sentido ou qualquer conexão com a realidade(...). (COELHO, 2018, p.2)

Os problemas são inumeráveis, mas este artigo trata apenas de um deles, que são os metodológicos, apesar das demais dificuldades, eu como professora devo refletir criticamente sobre o fazer docente, do ser professor. Claro que devo lutar pelas melhorias para educação no Brasil, entretanto devo também perceber que muitas vezes o professor é a única ponte para um aluno conheça uma nova realidade, refletir sobre determinada metodologia e aplica-la, é pensar e traçar novos horizontes para meus alunos e ensina-los a fazer o mesmo, um professor crítico e pensador forma alunos críticos e pensadores. Mas um professor que imita o que aprendeu e da forma que aprendeu, não forma cidadãos críticos e pensadores.

Um professor formado de acordo com as características da tendência A, poderia adotar uma nova metodologia de ensino com características da tendência B, ou C, ou ambas? Esta resposta é relativa, um professor que busca um conhecimento profundo da sua prática, e toma um posicionamento, procura manter como

principal objetivo, formar alunos também produtivos e pensadores críticos, tem a capacidade de adotar qualquer metodologia que faça juízo a aprendizagem significativa de seus alunos. Mas, um professor que não reflete sobre sua prática em sala aula, é apenas um robô que não distingue as necessidades individuais de cada ser humano, e se torna apenas um imitador da metodologia que foi formado.

Referências

- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. ed. 33, Petrópolis-RJ: [s.n.].
- BERTI, N. M. (30 de julho de 2018). Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/617/617.pdf
- CASTANHA, André Paulo. Os métodos do Ensino no Brasil do Século XIX. In.: Rev. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1054-1077, out./dez. 2017.
- COELHO, M.N. Metodologias ativas: uma possibilidade para o ensino médio. In *Ensino na educação básica*. Org. Albino Oliveira Nunes, Francisco das Chagas Silva Souza, Maria Verônica de Araújo Pontes. V. 1, Natal: Editora IFRN
- CONSENZA, M.R.; GUERRA, L.B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011
- FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Revista Zetetikê**, São Paulo, v. 3, 4, p. 1 – 37. 1995
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Ed. 54. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016
- VARGAS, Milton. **História da ciência e da tecnologia no Brasil: uma súmula**. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP : Centro Interunidade de História da Ciência, 2001.

CAPÍTULO XII

O ENSINO ESPECIAL. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

Maria Aparecida Dias Lima¹
Simone Maria da Rocha²

Introdução

A educação especial é responsável pela socialização, pela integração e inclusão do indivíduo no contexto escolar, de forma a promover o desenvolvimento como ser pensante com possibilidades de interagir e aprender em busca de transformação para uma vida social mais justa e digna. Historicamente, a educação especial passou por diversas fases na forma de tratamento ao deficiente, de abandonados ou mortos, para a política de inclusão no contexto escolar e social. “O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”. (MAZZOTTA, 2005, p.11).

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)Biográficas em Educação – GEPNAE. E-mail: aparecida_cdi@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Docente do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO UFERSA/UERN/IFRN.

As oportunidades educacionais dos alunos com deficiência, evidenciam evolução nos movimentos sociais em defesa da educação inclusiva e da repercussão de sua integração nos sistemas educacionais, o percurso estabelecido pelas políticas educacionais iniciou de forma assistencial, seguindo para os aspectos médicos psicológicos, logo, para as instituições escolar especial, ainda no período de segregação; e, conseqüentemente para as salas de aula do ensino regular.

As leis educacionais direcionam a educação de alunos com deficiência ao ensino regular, assim como, ao atendimento educacional especializado, o qual foi criado para dar um suporte para alunos deficientes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade. O artigo 2º da Resolução nº 4, AEE:

Esclarece que a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.1)

Assim, as redes de ensino municipal e estadual têm ofertado a matrícula para esses alunos no ensino regular e no AEE, em salas de recursos multifuncionais, de forma suplementar e não substitutiva ao ensino regular. Porém, o percurso histórico, em seu contexto, demonstra avanços nos direitos de aprendizagem no que se refere à igualdade de condições de acesso ao currículo e demais áreas do conhecimento. A partir, das lutas de longos anos para a conquista de uma educação especial inclusiva, as pessoas foram tomando consciência dos seus direitos e procurando usufruir dos serviços do AEE nas escolas públicas.

Com base nesse contexto, este estudo, tem o objetivo de analisar o percurso histórico do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Mossoró/RN, traçando uma análise da história e memória destes momentos e seus reflexos no contexto educacional do município. Para tanto, realizei um levantamento bibliográfico e utilizei o método narrativa

autobiográfica, narrados por uma professora, responsável pela coordenação do AEE, a qual, chamaremos pelo nome fictício: Luz. O trabalho está organizado em tópicos para explicitar a contextualização da história e memória do atendimento educacional especializado no município.

No primeiro tópico apresento um breve olhar histórico para o atendimento educacional especializado, afim de situar alguns momentos significativos do percurso histórico da educação especial e os avanços das políticas públicas no contexto nacional, estadual e municipal.

No segundo tópico, faço uma reflexão sobre as contribuições da história, da memória e das narrativas para esse estudo. Buscando compreender o processo de interação das memórias para a constituição da identidade histórica.

No terceiro tópico, desenvolvo uma análise reflexiva do percurso histórico do AEE no município de Mossoró/RN, a partir do método de narrativas autobiográficas de uma professora que coordena o AEE no município desde sua implementação.

Um breve olhar histórico para o Atendimento Educacional Especializado

No percurso histórico da educação especial é possível visualizarmos os espaços e lugares marginais ocupados pelos sujeitos que compõe este universo, reduzindo o sujeito à sua própria deficiência e a crença de que não poderiam ser escolarizados e capazes de aprender, aplicando ao conceito de saúde e de doença. Tudo dependia da cultura, da crença, da religiosidade, enfim, da informação ou da compreensão do que é deficiência.

Sendo a educação inclusiva um movimento de ação política, cultural, social e pedagógica, ao longo dos anos suas conquistas foram de lutas sociais a favor da equidade aos direitos humanos, aos direitos de aprendizagem, refletindo mudanças e atitudes sociais.

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizam em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levados para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. (MAZZOTTA, 2005, p. 17)

Na visão histórica, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva MEC (2008), contextualiza:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p. 2)

A luta pela defesa da dignidade e do direito humano teve seu marco com a Declaração dos Direitos Humanos (1948). Essas lutas buscavam os direitos a cidadania, com o objetivo de vencer o preconceito e o desrespeito, construído ao longo da história.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, Lei nº 4.024/61, aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Já a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, resolve definir como tratamento especial para os alunos com deficiência física e mentais, mas, não organiza um sistema para atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, encaminhando, conseqüentemente, os estudantes para as classes e escolas especiais.

O Brasil, por esse contexto submete-se aos acordos e documentos internacionais, que direcionam para princípios inclusivos. Assim, a educação especial começou a ganhar força a partir da aprovação da constituição de 1988, da Declaração de

Salamanca (1994), e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96. A qual, apresenta educação especial como modalidade de ensino, que perpassa toda a educação básica, dando ênfase à inclusão educacional e ao atendimento educacional especializado a ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino (LDB, artigo 58).

Também, tivemos a aprovação de documentos mais recentes como o Decreto 6.571/2008, o Decreto Lei 186/2008 e a Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2009. Essas políticas explicitam o direcionamento da compreensão do que é o AEE, sua função, funcionamento, público alvo e financiamento para os estados e municípios.

A inserção da educação especial no Rio Grande do Norte, também teve predominância de características assistencialista de caráter clínico e de reabilitação. De acordo com Bedaque (2011, p.69 apud Silva 2004) “a educação especial no estado do Rio Grande do Norte teve seu marco inicial em 1952, quando foi fundado o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos no Rio Grande do Norte”. Em 1959 foi criada em Natal/RN a instituição filantrópica Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1971 foi implantada pela secretária do estado classes especiais, para atender alunos com deficiência.

Ao longo do contexto da educação especial no Rio Grande do Norte, ampliaram-se os debates e as informações quanto aos direitos a educação para todos. Dessa forma, em 1991 acontece a extinção das classes especiais. “As políticas públicas no Rio Grande do Norte direcionavam para uma escola inclusiva priorizando o ensino regular antes mesmo da LDB 9394/96” (BEDAQUE, 2011, p. 70). Atualmente o estado do RN dispõe da resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN que Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.

Com a política de implantação do AEE por meio de salas de recursos multifuncionais, o processo de mudança da educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de um sistema paralelo para um

sistema de educação exclusivamente regular, repercutia no aumento de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, configurando novas perspectivas na oferta educacional a esses alunos, principalmente nas redes municipais, como é o caso do município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. Contudo, a ênfase sobre a história e a memória será explícita no desenvolvimento do trabalho, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre a implantação do AEE no município Mossoró/RN e analisar de forma reflexiva os avanços seus pressupostos, suas contribuições no ensino referente a educação especial.

As contribuições da história, da memória e das narrativas para esse estudo

A perspectiva histórica é capaz de estabelecer reflexões mais abrangentes sobre a presença do indivíduo e sua interação em acontecimentos de interesse da coletividade. O uso da memória enfatiza a relevância da reconstrução do passado que supõe ao longo dos anos mudanças importantes no atendimento educacional especializado no município de Mossoró/RN. Nessa perspectiva, a memória do indivíduo constrói e guarda aquilo que lhe é significativo, de acordo com Pollak (1992, p. 4) “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”. Mas, há uma estruturação de uma identidade social que motiva determinada ação significativa para determinada grupo. A partir desse conhecimento, o pensamento de Halbwachs (1990) aponta que as memórias social e individual se interligam. Os indivíduos lembram, no sentido literal, físico, mas são os grupos sociais que determinam o que é “memorável”, e também como será lembrado.

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e

em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Neste sentido, o trabalho com a memória proporciona um nível de compreensão dos processos históricos, sobre o sujeito inserido em uma determinada realidade. A lembrança individual é então refletida nas lembranças dos grupos nos quais esses indivíduos estiveram inseridos, a memória é então construída em grupo. Dessa maneira, a lembrança é resultado de um processo coletivo, estando inserida em um contexto social específico.

A partir desse conhecimento, as narrativas autobiográficas da professora Luz sobre o percurso histórico do atendimento educacional especializado no município de Mossoró/RN, possibilitam lembranças de um movimento de conquista social referente a educação especial e respectivamente ao AEE, determinando período, fato e evento, em um determinado momento no tempo e no espaço. “E essa é uma razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, flexibilidade autobiográfica e consciência histórica” (PASSEGGI, 2011, p. 3).

As narrativas autobiográficas constituem um método de construção e reconstrução de história pessoal e social. Para Passeggi (2011, p.21) “ As pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, o sentido que confere às suas ações e a tomada de consciência de sua historicidade. ” Com base nesses conhecimentos, as narrativas fortalecem as lembranças coletiva, de modo, a colaborar para a compreensão de um contexto histórico possível de novas conquistas no presente e no futuro.

O AEE no município de Mossoró: História, memória e narrativa

O município de Mossoró/RN é a segunda maior cidade do estado do Rio Grande do Norte, a cidade fica distante a 270 km, da capital Natal. Com relação à educação de alunos com deficiência

e transtornos globais do desenvolvimento, podemos destacar no município, o Centro Regional de Educação Especial (CREEMOS), fundado em agosto de 1987, mantido pela rede estadual. E também, sob a responsabilidade do estado foram criadas em 2003 sete salas de apoio complementar para atender os alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem. De acordo com Bedaque (2011) na rede municipal de ensino não foram encontrados registros documentais de alunos com deficiência matriculados antes de 2002, com exceção dos alunos atendidos na Escola Louis Braille, a qual, em 1997 passou a integrar a rede municipal de ensino como escola especial para alunos com deficiência visual.

Em 1973 foi criada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no município de Mossoró, atuando como escola especial e oferecendo serviços da área médica e paramédica com caráter assistencial e filantrópico. Partindo desse contexto, sobre a APAE, as narrativas da professora Luz promove uma autorreflexão sobre a dimensão temporal de sua experiência e aprendizagens ao chegar no município.

Me formei em Pedagogia especial para deficiente mental e comunicação (deficiência intelectual), na época chamavam deficiência mental. Trabalhei em São Paulo na perspectiva inclusiva, atendendo crianças com deficiência: intelectual e surdez. Quando vim morar em Mossoró em 1997, procurava emprego, chegando na APAE eles disseram aqui é o seu lugar. Em 1999 foi aprovada no concurso público do município de Mossoró, mas não tinha nenhuma função para a pedagogia especial, não existia setor de educação especial, gostaram do meu currículo fui trabalhar na secretária, na supervisão com formação de professores de 6º ao 9º. (Professora Luz, 2018)

A narrativa da professora Luz, demonstra, claramente, que a rede municipal de ensino não tinha ainda, um setor ou função específica para educação especial. Por conseguinte, “Em 2003, em parceria com o MEC, foi criado no CADV o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB), com o intuito de produzir textos e ou livros em Braille, ampliados e falados”. O qual ofertava serviço especializado de educação especial para a rede municipal.

No período de 2001 a 2004 inicia na rede municipal os debates, fórum com eixos temático sobre educação inclusiva e articulações para a elaboração do plano Municipal de educação e sua respectiva aprovação na câmara municipal. Nesse mesmo período, de acordo com o censo escolar da época, existia poucos alunos matriculados na rede municipal de ensino, comparada a escola de educação particular, no caso da APAE.

A partir das políticas de educação especial, do princípio de escola para todos e também pelo fato de que todos alunos tinham que frequentar uma escola regular. O município direcionou um novo olhar para a educação especial. Este fato foi lembrado e narrado com detalhes pela Professora Luz:

A então Secretária da educação, sabia da minha formação, e pediu que eu trabalhasse, também, com os alunos com deficiência, devido a política de inclusão. Eu disse que aceitava, mas ficaria só com a educação especial, deixaria os anos finais do fundamental e meio ambiente. Então iniciei, realizando um levantamento de dados, porque não tinha dados de quantos alunos tinha matriculados na rede municipal, como acontecia a inclusão de alunos com deficiência. Na época eu era só, hoje são sete pessoas trabalhando na secretária no setor de educação inclusiva. Iniciei com a formação de professores, da educação infantil aos anos finais do fundamental. Era muito de escutar e mediar. (LUZ, 2018).

Após o levantamento de dados de crianças e adolescente com necessidade educacionais especiais que se encontravam fora da escola, até de repetidas reprovações, em alguns casos. A rede de ensino de Mossoró deu início a alguns projetos e programas referente ao atendimento educacional especial. É o que salienta a professora Luz nesta narrativa:

Através do diálogo com os professores descobrimos crianças surdas nas escolas que fazia cinco anos que estava sendo reprovada, eram invisíveis! Então, criamos um projeto de LIBRAS na escola, começou com uma professora, hoje são cinco professoras que vão nas escolas para ensina LIBRAS para os professores e para as turmas das escolas que tem essa necessidade. Ajuda o aluno, trazendo-o a visibilidade, a emancipação. Esse programa teve início em 2008, estamos completando 10 anos (LUZ, 2018).

Em 2006 a prefeitura de Mossoró implantou, com apoio do MEC, a primeira sala de recursos multifuncionais. Nos anos 2007 a 2011 o município aderiu a formação de professores para o curso de extensão do AEE, semipresencial oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC/MEC) conforme registro em arquivos na secretaria de educação. Essas informações vão de acordo com as lembranças da professora Luz quando ela conta que:

No ano de 2006, com a política da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, foi implantado a primeira sala de recursos multifuncionais, para atender de forma complementar e suplementar, no turno inverso, o público alvo do AEE. Para fortalecer a formação de professores especializado na educação especial, que na época não tinha. Foi oferecido em parceria com UFC/MEC cursos de formação, o qual fui tutora. Como não tem mais a universidade a gente continua na formação continuada promovida pela rede municipal, para professores do AEE, gestores, supervisores e auxiliares que são os estagiários que ajudam no processo de acessibilidades dos alunos com necessidade educacionais especiais (LUZ, 2018).

A partir da implantação das salas de recursos multifuncionais e das formações oferecida aos professores do AEE, o número de alunos que se constituíam em público-alvo da educação especial matriculados na rede municipal de ensino foi gradativamente aumentando, conforme consta no censo escolar de 2006 a 2017. Em conformidade com esse conceito a professora conta que:

Antes, em 2006, tinha na faixa de 100 a 150 alunos matriculados na rede de ensino municipal, hoje temos mais de 800 crianças com deficiência, onde 50% são atendidas pelo AEE, estamos na meta municipal. Dessa forma, o AEE atende mais de 400 crianças e adolescentes. Buscamos colocar essas crianças e adolescentes nos dois lugares, ter um atendimento de qualidade para estar cada vez melhor na escola. Atualmente contamos também, com 25 salas e 30 professores. O AEE vem sendo reconhecido a cada dia, antes era apenas uma salinha, hoje é diferente, até o médico manda atestado encaminhado para o AEE. Na adolescência de 6º ao 9º ano eles são mais presentes, alguns vão sozinhos. Buscamos sempre conscientizar os pais e os alunos para importância desse atendimento. Temos exemplos de alunos que hoje estão estudando na universidade (LUZ, 2018).

Utilizar essas narrativas como objeto de reflexão constitui um momento singular para a compreensão dos acontecimentos, dos momentos que evidenciam novos diálogos na história. A narrativa da professora relata novas perspectivas para a solução de novas problemáticas.

A gente não esperava que fosse aparecer crianças com microcefalia, mas é decorrente do problema da saúde, da ZIKA. Nesse ano estão matriculadas oito crianças com microcefalia, nas mais variadas condições (deficiência múltipla, cadeirante, e aquelas que andam sozinhas). Realizamos mais formação com os professores, estagiários e supervisores. E formamos um grupo específico de professores e assistente social que acompanha esses alunos. A consciência hoje é de direitos, de frequentar a escola, de ter um atendimento, e de ter alguém que auxiliem no aprendizado. O atendimento sozinho não vai resolver, mas ele pode contribuir muito para que o aluno tenha acessibilidade na escola (LUZ, 2018).

O atendimento educacional especializado trabalha na perspectiva colaborativa, ou seja, existe uma parceria entre professores das salas de aula regular, com os professores das salas de recursos multifuncionais e também o estagiário auxiliar, os quais, auxiliam no processo de acessibilidade e aprendizagem dos alunos com dificuldades educacionais especiais. Juntos, compartilham conhecimentos e estratégias que facilita o aprendizado de acordo com as especificidades. Tendo como base as narrativas nesse texto, percebe-se essa colaboração, assim como a tomada de consciência de direitos de ser educados juntos, com o apoio necessário.

Considerações Finais

Os movimentos de luta pelos direitos humanos, pela educação de qualidade para todos, atrelada à força dos documentos internacionais que propunham aos países melhoria na qualidade da educação, com eficiência e equidade, impulsionaram os avanços nas políticas públicas do Brasil, dos estados e municípios. Porém, para que a educação especial tivesse seu espaço no contexto escolar, a sociedade precisava superar a concepção de um atendimento

assistencialista clínico para um atendimento educacional especializado.

O processo histórico do Atendimento educacional especializado no município de Mossoró/RN, a partir da revisão de documentos, reflexões teóricas, e do uso das narrativas autobiográficas, demonstra a inserção da educação especial, mesmo assistencialista e clínica, primeiro nas instituições filantrópicas, depois na rede estadual e posteriormente a rede municipal de ensino.

Inicia-se, no ano de 2001 discursões e debates sobre a educação especial no contexto escolar. Realizando fórum de educação contemplando eixos sobre a educação especial que resultou na aprovação do plano municipal de educação (PME/2004). Entretanto, foi a partir de 2006 que aconteceu avanços no AEE, com a implantação das salas de recursos multifuncionais, cursos de formação para professores, programas e projetos na escola para facilitar a acessibilidade, assim como, investimento imobiliários. Desse modo, repercutiu no aumento de alunos com deficiência matriculados no ensino regular e AEE no município de Mossoró, atualmente mais de 800 matriculados e mais de 400 atendidos nas salas de recursos multifuncionais.

Contudo, mediante a análise e a reflexão do processo histórico, verificar -se que atualmente o município tem uma sistemática organizada de formação continuada e atendimento ao público alvo do AEE, assim como, um caminho estratégico a percorrer, e muitas conquistas a concretizar, de modo a investir em mais salas de recursos multifuncionais, formação continuada para dar apoio de qualidade a necessidade da demanda, e conseqüentemente, superar os 50% no atendimento educacional especializado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP,2001.** Disponível em: <<http://portal.mec>.

gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 11 jun. 2018, 16:25.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ Secadi, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politicanacionaldeeducacaoespecialnaperspectivadaeducacaoinclusiva05122014&Itemid=30192_05122014&Itemid=30192 . Acesso em: 21/06/2018.

_____. Resolução n°. 4, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 160 f. Trabalho de conclusão do mestrado (Dissertação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. Natal/RN, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil : História e políticas públicas** / Marcos José Silveira Mazzotta – 5°. ed. – São Paulo : Cortez, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, vol. 34, n° 2011.

_____, Maria da Conceição. **A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamento da investigação científica**. IN: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. ALLTERidade: **O outro como um Problema**. Expressão Gráfica, CE: Fortaleza, 2011.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989. Disponível em <http://>

www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf
: . Acesso em 20/06/2018.

_____. **Memória e identidade social.** IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n.10,1992. Disponível em:<http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%20.pdf>. Acesso em 20/06/2018.

CAPÍTULO XIII

DO PAPEL ÀS TELAS *TOUCH*. O ENSINO DE HISTÓRIA E OS RECURSOS DIGITAIS

Maria do Socorro Souza¹
Paulo Augusto Tamanini²

Introdução

No ensino de História, a inovação faz-se ainda urgente, por ser esta uma disciplina crucial na construção de uma sociedade democrática e cidadã, que conecta o passado e o presente, na medida em que possibilita a reconstrução do primeiro a partir dos acontecimentos presentes, direcionando o olhar para um futuro a ser construído. Desse modo, é mister um novo modelo de escola e de ensino, que se harmonize com as transformações causadas pela internet e as inúmeras possibilidades pedagógicas que ela oferece.

Vídeos, *blogs*, *chats*, áudios, hipertexto, fóruns de discussão, jogos digitais, jornais e revistas *online*, objetos digitais de

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Professora da rede estadual e municipal de ensino de Mossoró - RN. Atua no Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) e no Núcleo de Tecnologia Educacional Jerônimo Rosado (NTE). Membro do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino. E-mail: socsouza@hotmail.com.

2 Pós-Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino. E-mail: paulo@tamanini.com.br.

aprendizagem, todos esses são recursos disponíveis no ciberespaço que, se usados de forma pedagógica, podem se tornar ferramentas poderosas para o ensino de História, não só na reconstrução dos acontecimentos históricos passados e presentes, como contribuindo no desenvolvimento de habilidades, competências e linguagens diversificadas. Nessa perspectiva, “ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHMIDT, 2017, p. 57). Contudo, nesse cenário, algumas questões são levantadas: como utilizar esses recursos digitais de modo a promover uma aprendizagem cidadã, que tenha significado para o aluno? Os professores estão conseguindo acompanhar essas inovações e inserindo as tecnologias digitais no seu fazer docente?

O objetivo desse estudo é, pois, refletir sobre as possibilidades pedagógicas dos recursos digitais do ciberespaço no ensino de História, com vistas a potencializá-lo e a situá-lo no contexto midiático contemporâneo. Para isso, será apresentado, inicialmente, um breve percurso histórico da disciplina de História no currículo brasileiro, seus conteúdos e metodologias, desde sua implantação, no século XIX, tendo como suporte teórico Itamar Freitas (2010), Elza Nadai (1993), Marlene Cainelli (2004), Circe Bittencourt (1993, 2011) e Selva Guimarães Fonseca (2008).

Em seguida, será abordado o conceito de ciberespaço, a partir, especialmente, da perspectiva de Pierre Lévy (1996, 1998, 1999) e de Eucídio Pimenta Arruda (2011, 2013), este último trabalhando a interligação ciberespaço e ensino de História. Aqui, Lévy aborda a transitoriedade da informação, fato que resulta em um desafio para a escola, quase sempre na contramão do novo. Ele defende a necessidade de reformulação dos modelos educacionais atuais no Brasil, inserindo-se nessa revisão os papéis do professor e do aluno, métodos, formas de avaliar e a noção de espaço e tempo de aula. Com esteio na discussão anterior, será feito um entrelaçamento do espaço virtual com o ensino de História, mediante uma viagem por três recursos digitais disponíveis no ciberespaço - museus interativos, *blogs* e jogos digitais -, com sugestões de *links* de alguns

desses recursos na *web*, com vistas a promover a inserção dessas ferramentas na sala de aula, situando o ensino de História no contexto midiático contemporâneo. Abud, Silva e Alves (2013); Rojo (2012); Neves, Alves e Bastos (2012), bem como Giacomoni e Pereira (2013) são os autores que fundamentam a reflexão acerca dessas ferramentas digitais virtuais.

O estudo evidencia a ideia de que só com a reconfiguração do modelo de ensino de História atual e a consequente superação do ensino tradicional meramente expositivo, pode haver uma aproximação entre o conhecimento histórico escolar e a realidade do aluno.

Ensino de História no Brasil: trajetória e abordagens metodológicas

De acordo com Itamar Freitas (2010), no Brasil, a preocupação com a relevância da disciplina de História na escola já se manifestava desde a fase republicana. Conquanto seu valor fosse reconhecido pela maioria dos professores e legisladores da época, alguns filósofos questionavam a necessidade do ensino dessa disciplina durante a infância.

Seguindo os passos de outras nações ocidentais, a disciplina de História no país assumiu uma função política desde sua criação, no século XIX, propagando a identidade nacional e/ou local, a partir das noções de pátria, nação e brasilidade (FREITAS, 2010). Em conformidade com Elza Nadai (1993), nesse período, foi adotado um modelo para ensinar História desenvolvido pelo alemão Leopold von Ranke, que ficou conhecido como tradicional ou rankeano e se caracterizava pela exaltação de “heróis” da elite, objetivando fazer com que a população com eles se identificasse. Essa autora conta que, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, influenciada pelas ideias liberais francesas, o ensino de História no Brasil, também implantado à época, pautou-se inicialmente nos compêndios franceses e suas traduções ou, em sua ausência, nos próprios manuais franceses, fazendo com que a principal história

ensinada e apresentada como modelo fosse a da civilização europeia.

Entretanto, Circe Bittencourt (1993) narra que, a despeito de a Europa constituir a referência primeira dos conteúdos ensinados em História, a partir de 1860, a História do Brasil também passou a ser introduzida nas escolas primárias e secundárias. Não se pode esquecer, porém, que, naquele período, o currículo e o ensino de História do Brasil tentavam legitimar uma concepção colonizadora de pátria, nação e indivíduo, inculcando nos alunos uma visão harmoniosa de uma história construída pela mistura das três raças, europeus, africanos e índios, sendo silenciada a dominação social interna do colonizador sobre africanos e indígenas e a sujeição externa do país-colônia à metrópole (NADAI, 1993), evitando a formação do pensamento crítico nos alunos.

Assevera Marlene Cainelli (2004) que, desde o momento em que a disciplina de História foi implantada, seu ensino teve como esteio várias concepções de história e tendências historiográficas. No período republicano, o papel dessa disciplina nos programas de ensino das escolas secundárias, era a de formar cidadãos, sendo que os conteúdos de História do Brasil persistiam na busca por constituir a nacionalidade e formar a nação, enaltecendo heróis e marcos históricos, tendo como protagonista a pátria. Como se percebe, a noção de cidadania então utilizada não envolvia o indivíduo como sujeito ativo do processo histórico.

Essa ideologia de exaltação de heróis da pátria e da construção de uma identidade nacional continuou no início do século XX, com a Revolução de 1930 e a conseqüente centralização do Estado, havendo, nesse período, uma forte ênfase dos estudos da história provincial ou estadual na escola primária (FREITAS, 2010). Já na segunda metade do século, mais notadamente nas décadas de 1960 e 1970, os holofotes do ensino de História focalizaram-se em exaltar os presidentes da República, transformando-os nos grandes benfeitores do país, afastando-se dos pais da República e dos antigos responsáveis pela unidade do país. O objetivo do ensino da disciplina História na escola, prescrito como obrigatório na

legislação então vigente, continuava sendo o de inspirar nos alunos a identidade nacional (*Ibidem*).

Nos anos de 1980, o país vivenciou diversas reformulações curriculares, seguidas de debates acerca do ensino de História, seu conteúdo e metodologia, o que resultou na rejeição a um ensino obsoleto, factual, temporalmente estagnado e positivista, assim como na necessidade de situar o professor e o aluno como sujeitos, produtores, e não expectadores de uma História já dada, e de tornar a disciplina palco de discussões de temas do contexto do aluno (CAINELLI, 2004). A década de 1990 fortaleceu essa aproximação entre o ensino de História e a sociedade, por meio da incorporação das produções historiográficas que se adequavam melhor às questões a ela pertinentes (*Ibid.*). Importa evocar aqui o processo de redemocratização vivido pelo Estado brasileiro, após o regime de exceção provocado pela ditadura militar, em que os direitos sociais, como educação e saúde, estavam em foco.

A redemocratização, além de não afastar essa função política da disciplina de História, ampliou seu papel, tornando-se esta, nos textos dos currículos oficiais, “mantenedora das conquistas democráticas (participação e cidadania), além de ser responsável pelo desenvolvimento de potencialidades cognitivas fundamentais para as aprendizagens das demais disciplinas” (FREITAS, 2010, p. 119). Assim, o ensino de História deve ter como preocupação primeira a formação cidadã, que situa o aluno no contexto histórico, social e cultural do seu tempo, levando-o a compreender seu papel como sujeito no processo de construção da sua história e do seu grupo social.

Freitas (2010) aponta, porém, que outras finalidades vêm sendo foco do ensino de História no Brasil, desde o século XX, tais como: apresentação do patrimônio cultural da humanidade, formação crítica, humanização, alfabetização, difusão da alteridade e identidade ética, de classe, gênero e regional. O autor destaca que fins como o estímulo ao pensamento crítico e a formação para a cidadania não são factíveis em um ensino de História centrado unicamente nos conteúdos. Ademais, a construção da consciência

histórica não acontece somente na escola ou no tempo escolar, mas perpassa o antes, o durante e o depois desse momento da vida do aluno (*Ibid.*).

Pode-se constatar, mediante esta sucinta trajetória da disciplina de História no Brasil, que seus fins, assim como seus conteúdos, são históricos, se modificando com o tempo, conforme os interesses dos diferentes agentes sociais de cada época.

No que concerne aos métodos, recursos e técnicas utilizados ensinar o conhecimento histórico, Nadai (1993) relata que, no período imperial, o ensino de História resumia-se a um número excessivamente baixo de aulas, sendo ministrado apenas nos anos finais dos ginásios, e, além de não ter uma estrutura própria, compunha-se de um repositório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas. Somente no fim do século XIX, aparecem os primeiros manuais voltados ao ensino de História. Desde esse período, diversas formas de se ensinar História já foram utilizadas. De 1890 a 1930, os professores trabalharam com o ensino formal, usando estratégias seculares, centradas no método catequético: leitura em voz alta, com perguntas e respostas; narrativas e descrições de eventos e biografias, com repetições incansáveis que deveriam conduzir à memorização. A voz do professor e a biografia eram, assim, os recursos mais utilizados no ensino de História (FREITAS, 2010).

Mesclavam-se, ainda, o método analítico (regressivo) e o método sintético, nas Escolas Normais de São Paulo, consistindo o primeiro na exposição regressiva dos conteúdos, enquanto o segundo dava ênfase à ordem cronológica dos fatos, partindo do mais antigo até chegar ao mais recente. Um dos manuais de metodologia de História que se destaca é o de Jonathas Serrano, de 1917, que, além de tratar do método regressivo, também defendia o método concêntrico-ampliatório para alunos com baixa faixa etária. Nesse método, “ensina-se o mesmo assunto em todas as séries do primário, de forma ampliada e aprofundada, progressivamente, à medida que a criança vai amadurecendo em termos cognitivos e de vivência social” (FREITAS, 2010, p. 223-224).

Para Freitas (*ibid.*), os métodos dessa época baseavam-se em experiências francesas e alemãs, que preponderaram na segunda metade do século XIX.

Dando continuidade à trajetória dos métodos de ensino de História, Freitas (2010, p. 224) fala da popularização da *Didática da Escola Nova*, de A. M. Aguayo, publicada em 1935, que valorizou estratégias de ensino pautadas nos métodos intuitivos:

Fazer ver, tocar, sentir, os “locais históricos”, fontes e repositórios de fontes históricas são orientações a serem seguidas pelos professores durante as visitas aos monumentos e museus, na audiência de rádio e cinema, na visualização e reprodução de pinturas, mapas e fotografias, nas representações teatrais e na construção de maquetes.

As décadas de 1930 e 1940 são marcadas pela modernização, com o surgimento da Nova História (Nouvelle Histoire), ligada à Escola dos Annales, que, ao fugir de uma concepção positivista da realidade, no âmbito da História, propõe uma reforma metodológica, ampliando o campo de estudos dessa ciência, para uni-la a outras ciências, abrindo-se, assim, para a interdisciplinaridade, interessando-se, com isso, por toda a atividade humana (BURKE, 1992). Em razão disso, o ensino de História tinha como fundamento, não mais os grandes feitos dos grandes homens, mas os acontecimentos cotidianos da vida humana, ou seja, a história, nos seus diferentes tempos, espaços e ritmos (FONSECA, 2008).

Mais adiante, em fins da década de 1960, começa a se fazer uso de estratégias de ensino em que o aluno assume um papel mais ativo, por meio, por exemplo, de entrevistas na realização de pesquisa histórica, embora se enfatize que, apesar das inovações e da ampliação de recursos pedagógicos (jornais, revistas, caricaturas, livro didático, quadros, globos, mapas), os métodos e procedimentos até então em voga, como a preleção e o método concêntrico, permanecem em uso (FREITAS, 2010). Em 1971, com a reforma curricular promovida pela Ditadura Militar, resumida na Lei 5.692 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -

cria-se a disciplina de Estudos Sociais para o 1º Grau, atual Ensino Fundamental, sendo os conteúdos de História e Geografia inseridos no seu programa de ensino (MARTINS, 2002), o que resultou na extinção da disciplina de História do currículo escolar. Apesar desse retrocesso, de acordo com Borges e Braga (2018), entre as décadas de 1970 e 1980, os métodos tradicionais de ensino de História, como aqueles baseados na leitura de livros didáticos, começaram a ser questionados, surgindo a preocupação em se buscar linguagens alternativas para que o aluno construísse conhecimento histórico em sala de aula, tais como: o cinema, a música e a literatura.

No período de 1971 até o ano de 1997, quando a História recupera seu *status* de disciplina, o “estudo do meio” foi a estratégia de organização de conteúdo conceitual mais utilizada, consistindo no estudo do local onde vive o aluno, tanto no âmbito temporal e espacial como social, sem, contudo, deixar de lado outros procedimentos até então usados: “preleção, observação, excursão, entrevistas, registros de campo, leituras, trabalho com fontes históricas, uso de rádio, TV, jornal, música e literatura de ficção” (FREITAS, 2010, p. 225). Um recurso também muito utilizado, além, evidentemente, do livro didático, era a construção de linhas do tempo.

A partir da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, entrelaçam-se, no ensino de História, estratégias que priorizam um ensino ativo, pautadas no escolanovismo, com conceitos cognitivistas - aprendizagem significativa e inteligências múltiplas - e tendências que valorizam a pesquisa, por meio do retorno às fontes historiográficas, o sujeito histórico e a formação cidadã do aluno (FREITAS, 2010). Nessa perspectiva, os PCNs basearam-se na concepção de que o ensino de História deveria articular macro e micro História em suas narrativas, abordando a história cotidiana e os indivíduos comuns como seus sujeitos (BITTENCOURT, 2011).

Atualmente, os manuais de ensino de História advogam um ensino centrado nas novas linguagens e em atividades

direcionadas para o aluno, com estratégias que o ajudem a desenvolver conceitos meta-históricos, como tempo, fonte histórica e interpretação, além de habilidades, atitudes e competências necessárias para seu crescimento pessoal e social. No que se refere aos recursos, pode-se empregar quaisquer recursos que auxiliem a atingir tais fins. Freitas (2010, p. 226) cita alguns:

[...] a pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; história oral e memória; representação e crítica (teatral, pictórica, quadrinhos); produção de textos; leitura de livros didáticos, paradidáticos e ficcionais; elaboração de paródias, excursões e jogos de computador, entre outros.

Ainda consoante essa autora, os manuais de História atuais, conquanto estejam mais abertos no que se relaciona a estratégias e recursos, em sua maioria, continuam colocando a interpretação de texto e a pesquisa como atividades preponderantes no ensino dessa disciplina, sendo vários e diversificados os meios para o professor desenvolver tais atividades: “[...] texto principal do livro didático, história de vida do aluno, história em quadrinhos, desenho, fotografia, pintura, cartaz, filme, linha do tempo, carta, diário, álbum, recorte de jornal, provérbio, crônica, conto, jogral e peça de teatro” (FREITAS, 2010, p. 226).

Pela diversidade de recursos atualmente empregados no ensino de História, não se pode negar que as tecnologias digitais, notadamente o ciberespaço, podem contribuir sobremaneira para a dinamização da prática pedagógica do professor de História, já que, se utilizadas de modo planejado, auxiliarão na formação crítica e reflexiva do aluno e no desenvolvimento de sua cidadania. Nessa linha, uma melhor compreensão do termo ciberespaço faz-se necessária para que se possa situar suas potencialidades pedagógicas no ensino de História na era da informação e do conhecimento.

Navegando pelo conceito de Ciberespaço

Na contemporaneidade, todos os setores da sociedade pautam-se no que circula no ciberespaço, pois ficar à margem é se

isolar das práticas que marcam a cultura do tempo presente. Manuel Castells (2003) chega a afirmar que ficar excluído das redes é uma das mais danosas formas de exclusão no âmbito econômico e cultural. Michel de Certeau (1994) sugere o olhar reflexivo nas condutas e práticas sociais produzidas no ciberespaço, o que é pertinente, principalmente quando se trata de amalgamar internet e ensino. Para Maynard (2011, p. 49), a internet consiste em “um espaço importante para a produção de suportes pedagógicos”.

Com a expansão exacerbada do uso da internet em escala global, incrementa-se cada vez mais o ciberespaço e a cultura digital ali desenvolvida. Entretanto, embora os termos ciberespaço e cibercultura estejam frequentemente presentes nas discussões que se referem à internet e seu uso, é preciso minudenciá-los para melhor compreendê-los. Pierre Lévy, filósofo e sociólogo francês, estudioso da internet e seu impacto na sociedade, esclarece, em seu livro *Cibercultura*, de 1999, os conceitos de ciberespaço e cibercultura. Para ele (1999, p. 17),

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Conforme se depreende da fala de Lévy, o termo ciberespaço, criado em 1984 por William Gibson, é tudo o que engloba a comunicação digital, do computador às informações, pessoas e redes estabelecidas no espaço virtual. De modo mais sucinto, é um espaço aberto, originado da interligação de computadores, que permite a interação, informação e comunicação entre usuários de todo o planeta. Nessa vertente, Lemos (2008, p. 128) aduz que ciberespaço é

um espaço transnacional onde o corpo é suspenso pela abolição do espaço e pelas personas que entram em jogo nos mais diversos meios de socialização [...] Assim sendo, o ciberespaço é um não-lugar, uma utopia

onde devemos repensar a significação sensorial de nossa civilização baseada em informações digitais, coletivas e imediatas. Ele é um espaço imaginário, um enorme hipertexto planetário.

A cibercultura, definida por Lévy (1999) enquanto atitudes, valores, modos de pensar e de agir presentes no ciberespaço, é vista por Lemos (2008, p. 1) como consequência da junção sociedade contemporânea e tecnologias, em que homem e máquina imbricam-se:

Por cibercultura compreende-se o conjunto de atitudes (apropriação, subterfúgio, ativismo) originadas a partir da união entre as tecnologias informáticas e as mídias de comunicação. Este conjunto de atitudes é produto de um movimento sociocultural para domesticar e humanizar as novas tecnologias. [...] Ela é a expressão cultural do encontro entre a 'sociedade pós-moderna' e as novas tecnologias baseadas na microeletrônica.

Por conseguinte, a forma como o homem pensa, age, sente, aprende, ensina e interage no ciberespaço, modificando-o e sendo modificado por ele, pode ser entendida como cibercultura. Lévy (1999, p. 21) percebe como inevitável esse processo cultural que ocorre entre usuários e espaço virtual:

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial - das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam.

Nesse espaço virtual, as numerosas e efêmeras informações e conhecimentos que ali circulam movimentam-se tão rapidamente que necessitam ser analisadas sempre de modo crítico, com a certeza de que não espelham o real, mas são recortes interpretativos, subjetiva, cultural e historicamente produzidos. Ao falar do virtual, termo intrinsecamente ligado ao ciberespaço, Lévy (1999) não o opõe ao físico, material, mas o compreende como algo

real, pois existe fisicamente no computador, porém de modo desterritorializado. Para ele, “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (p. 47). Dessa forma, o virtual de Lévy, característica do ciberespaço, contrapõe-se, não ao real, mas ao atual, pois rompe com as noções de tempo e espaço.

Em seu livro *O que é o virtual*, Lévy (1996) descreve o ciberespaço como o lugar onde os homens se realizam, superam as diferenças e constroem sua cidadania, já que esse espaço, lugar de sociabilidades, favorece intensamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, intensifica as trocas de saberes e experiências e aproxima os indivíduos, possibilitando-lhes experimentar novas práticas democráticas. O ciberespaço conquistou a posição antes ocupada pelo computador que, agora “não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal e calculante” (LÉVY, 1999, p. 44), que é a internet.

A interconexão dos computadores, de matiz essencialmente dialógica, a inteligência coletiva e a criação de comunidades virtuais são apontadas por Lévy (1999) como princípios potencializadores do crescimento do ciberespaço. As comunidades virtuais são aquelas “construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca” (LÉVY, 1999, p. 127). Já a inteligência coletiva é a que está “distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que, ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa” (LÉVY, 2007, p. 212); é, em outras palavras, a inteligência compartilhada, resultante da interação e colaboração dos diferentes usuários da rede.

Lévy (1999), ao tratar da forma como o homem se relaciona com o saber, nesse novo cenário do ciberespaço e da cibercultura, propõe uma reorganização do sistema educacional e do papel docente, de modo que o professor passe a ser um estimulador da inteligência coletiva, abdicando do seu papel de detentor e

centralizador de um conhecimento que, agora, é construído coletiva e colaborativamente. Para ele, processos tradicionais de ensino e aprendizagem já não mais se justificam, estão anacrônicos, tanto pelo fato de os saberes estarem se renovando continuamente e de forma acelerada, reconfigurando toda a sociedade, em especial o mundo profissional, mas também porque as funções cognitivas do homem (memória, raciocínio e imaginação) estão sendo amplificadas, exteriorizadas e modificadas pelo ciberespaço, de modo que:

[...] o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (*Ibid.*, p. 158).

Como, então, formar para uma sociedade e um mercado de trabalho dinâmicos e virtualizados indivíduos que participam de um sistema de ensino obsoleto, caduco, descontextualizado e desconectado dos avanços que as tecnologias digitais, em especial a internet, vêm provocando? Evidentemente, a mudança não pode se dar de modo imediato, brusco, afinal, como bem enfatiza Lévy (1999, p. 5),

[...] a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos.

Ao tratar da importância do ciberespaço na sociedade, o autor destaca o papel da internet como fonte de informações que está,

constante e exponencialmente, se atualizando e multiplicando. Enfatiza, igualmente, que, no ciberespaço, é possível combinar diversos modos de comunicação, favorecendo a construção conjunta, por meio da colaboração, a exemplo das videoconferências, documentos compartilhados e correio eletrônico (*Ibid.*).

Apesar do quadro entusiasmado pintado por Lévy, no que se refere ao contexto digital, não se pode esquecer que, a despeito de suas vantagens quanto às possibilidades de construção colaborativa e cidadã do conhecimento, o ciberespaço é um “espaço construído pelo homem e, como tal, permeado de seus paradoxos, contradições e relações de poder” (ARRUDA, 2013, p. 38). Entretanto, a análise de Lévy é pontual, no que tange à necessidade de se rever os modelos educacionais atuais no Brasil, inserindo-se nessa revisão tanto o papel do professor e do aluno, abordagem metodológica e avaliação, como a noção de espaço e tempo de aula, que foram revolucionadas. Em suma, as mudanças representadas pelo ciberespaço demandam a urgente reconfiguração do fazer docente e a assunção de novas metodologias e posturas face ao ensino.

Compartilhando essa visão, José Manuel Moran (2015) afirma que os métodos tradicionais e transmissivistas só faziam sentido quando não havia, como hoje, um acesso fácil à informação, mas com a internet, a aprendizagem dá-se em qualquer lugar, a qualquer e com pessoas diversas. Pode-se acrescentar, ainda, que o aprender na era da conectividade dá-se por linguagens, meios e fontes diversas.

Eucídio Pimenta Arruda (2013, p. 42), ao tratar da cultura e ensino de História nas redes sociais e no ciberespaço, salienta o caráter potencializador do ciberespaço nas trocas culturais:

[...] é novidade na história da humanidade a possibilidade de trocas culturais de forma quase instantânea. Conversar simultaneamente com um japonês, indiano e americano, conhecer produtos, temperos, vestimentas e manifestações culturais de outros grupos sociais é quase imediato para quem está conectado à internet [...].

Para esse autor, apesar de a rede potencializar aspectos negativos das relações culturais e sociais (preconceito, discriminação, pedofilia etc.), o ciberespaço não pode ser responsabilizado pela criação desses aspectos, já que sempre fizeram parte da história da humanidade. Para ele, cabe ao Estado, por meio da educação, intermediar a formação cidadã para o uso responsável e ético do ciberespaço (*Ibidem*).

O acesso às TICs e ao ciberespaço, apesar de promover a autonomia do seu usuário na busca pelo conhecimento, contém um aspecto que não pode ser esquecido: a influência na motivação para aprender, pois a mesma autonomia que privilegia o exercício de fazer as próprias escolhas sobre o que aprender, permite que o adolescente ou a criança, em idade escolar, decida o que deve aprender, individualmente (ARRUDA, 2011).

Será ele capaz de buscar o conhecimento sistematizado ao longo dos tempos, capaz de possibilitar-lhe posicionar-se frente aos problemas que o rodeiam, de atuar como cidadão? Certamente que não, pois esse indivíduo busca apenas aquilo que lhe interessa na rede. Daí a relevância do papel do professor como facilitador e mediador e da escola em inserir as ferramentas da internet no ensino, direcionando aquilo que interessa ao aluno para aproximá-lo da educação cidadã que é seu direito subjetivo, expresso na Constituição de 1988 e na LDB de 1996.

A escola, apesar de não ser mais o espaço principal da formação das novas gerações, já que a informação está amplamente distribuída no ciberespaço, continua a ser o lócus principal da formação crítica do aluno, ao potencializar estratégias de autoria e autonomia na rede que o levem a analisar suas escolhas (ARRUDA, 2013).

Ciberespaço e recursos digitais virtuais no ensino de História: possibilidades pedagógicas

Conforme vem sendo discutido até agora, a sociedade e, de forma mais tímida, a educação, vêm passando por céleres e revolucionárias mudanças nas últimas décadas. Métodos e

recursos foram sendo desenvolvidos a partir do crescimento do ciberespaço e do surgimento de tecnologias digitais cada vez mais sofisticadas e interativas. Essas transformações demandam das instituições escolares alterações intensas e significativas nos modelos curriculares por elas adotados, porquanto estão surgindo formas de se ensinar e aprender diversificadas e inusitadas, que extrapolam os muros da escola. Com as formas tradicionais de ensino, o aluno e o professor sentem-se desmotivados e frustrados. A questão que surge é: como ensinar e aprender em um contexto onde o conhecimento é transitório, e a sociedade torna-se cada vez mais móvel e interconectada?

Dentre as várias modificações, uma das mais necessárias é a inserção dos recursos digitais no fazer docente, porque as tecnologias integram todos os espaços e tempos (MORAN, 2015). O mundo físico e o mundo digital se interligam simbioticamente no processo ensino-aprendizagem, de modo que ambos tornam-se um só espaço, uma sala de aula ampliada constantemente hibridizada (*Ibid.*). Assim, ensinar ultrapassa o presencial, a sala de aula, e se materializa nos espaços digitais, que compõem o cotidiano do aluno.

No ensino de História na Educação Básica, essa exigência de adequação à realidade digital é ainda mais fortemente evidenciada, haja vista a maioria das práticas pedagógicas abraçadas pelos professores dessa disciplina ainda se focar em um modelo transmissivista e memorístico, centralizado na aula expositiva de fatos e conteúdos construídos em torno de um herói ideal.

O novo paradigma social, cultural, político e econômico, pautado nas tecnologias, exige novos métodos e novos recursos, que possibilitem a construção crítica e reflexiva do conhecimento histórico. Neste sentido, o ciberespaço apresenta uma infinidade de recursos digitais, capaz de promover essa postura questionadora e ativa, visto que a técnica ou tecnologia não é neutra, mas está imersa em um contexto social, alterando e sendo alterada por ele; logo, a tecnologia está sempre imbuída de um sentido, de uma intencionalidade (LÉVY, 1998). Por trás da técnica, existem seres

históricos, “indivíduos concretos situáveis e datáveis” (*ibid.*, p. 7). O ciberespaço permite a esses sujeitos, ao interagirem com a infinidade de recursos digitais ali disponíveis, explorá-los e atualizá-los, simultaneamente, enriquecendo-os, modificando-os, transformando esse mundo virtual em um “vetor de inteligência e criação coletivas” (Lévy, 1999, p. 75).

A inserção dos recursos digitais virtuais - redes sociais, jornais e revistas, jogos, objetos de aprendizagem, museus, *blogs*, imagens, hipertextos, fóruns de discussão, *chats*, vídeos, áudios etc. – no ensino de História conduz à superação de aulas centradas na exposição oral, favorecendo, ao mesmo tempo, uma maior autonomia dos alunos sobre o que e o como aprendem. Quanto à pedagogia adequada para esse processo de incorporação dos recursos digitais virtuais no ensino no século XXI, ainda não se definiu exatamente qual seja, mas já há algumas alternativas metodológicas nesse sentido. Moran (2013) sugere, dentre outras possibilidades, que os recursos digitais sejam usados como apoio à pesquisa, meio de comunicação entre professor-aluno e aluno-alunos, para integrar grupos dentro e fora da turma, para publicar página na *web*, *blogs*, vídeos e para interagir nas redes sociais.

Para o educador Marc Prensky (2012), as formas pedagógicas ainda estão sendo desveladas, destacando-se, atualmente, os métodos ativos (ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos ou problemas, estudos de caso etc.), em que a autonomia, a colaboração e a participação do aluno são enfatizadas, tornando-se este protagonista de sua aprendizagem. Essa reformulação na forma de lidar com o conhecimento histórico na sala de aula para inserir os recursos digitais virtuais é necessária, visto que o aluno contemporâneo é um “nativo digital” (PRENSKY, 2001), isto é, pertence a uma geração que pensa e processa informações de modo distinto daquele das gerações precedentes, pois nasceu cercada por tecnologias digitais, para quem o telefone celular, *e-mail*, jogos digitais, internet e mensageiro instantâneo já são partes naturais de suas vidas (*Ibid.*). O termo “nativo digital” contrapõe-se a

“imigrante digital”, usado por Prensky (2001) para se referir aos professores que nasceram antes de a internet ser popularizada e que, por essa razão, veem as tecnologias como algo desafiador, ao qual precisam se adaptar.

Na tentativa de facilitar essa interação professor de História e tecnologia, serão discutidos, em seguida, alguns recursos, dentre os inúmeros disponíveis na rede, que podem potencializar o ensino de História, desde que usados criativa e criticamente.

a. Museus virtuais

O museu histórico, seja ele físico ou virtual, é um espaço de representações da memória, do patrimônio histórico-cultural e da história, “de guarda, conservação e exposição de objetos socialmente selecionados como significativos de determinado grupo e determinada época” (ABUD; SILVA; ALVES, 2013, p. 130), mas também um lugar de pesquisa, lazer e educação. Assim, o museu, pela maneira como organiza e expõe seu acervo, conta uma história, promove uma viagem no tempo, cujo veículo é “a exposição museológica que, ao construir uma narrativa por meio de diferentes formas, perspectivas e temáticas, possibilita aos visitantes a oportunidade de observar, pensar, descobrir, explorar, investigar, questionar e elaborar novas narrativas” (*Ibid.*, p. 135). No caso dos museus virtuais, há uma modificação na concepção de tempo e espaço museológico, em relação aos museus físicos, pois, nos virtuais, o acesso é livre, global e aberto, independentemente de horário, de feriado ou outros elementos que caracterizam estes últimos.

Para que o professor possa desenvolver um trabalho educativo com museus, deve privilegiar a ação autônoma, a reflexão e o pensamento crítico do aluno sobre si, o outro e o contexto onde vive. O ciberespaço ampliou a possibilidade de se visitar um museu, antes só exequível presencialmente. Pode-se comparar o museu virtual ao espaço desterritorializado, indeterminado, citado

por Lévy (1996). Para James Andrews e Werner Schweibenz (1998, p. 19), o museu virtual constitui

[...] uma coleção logicamente relacionada de objetos digitais compostos de variados suportes que, em função de sua capacidade de proporcionar conectividade e vários pontos de acesso, possibilita-lhe transcender métodos tradicionais de comunicar e interagir com visitantes [...]; não há lugar ou espaço físico, seus objetos e as informações relacionadas podem ser disseminados em todo o mundo. (Tradução nossa)³

Essa definição condiz com a noção de ciberespaço de Lévy (1999) e com o novo caminho seguido pelo ensino de História nesse contexto virtualizado contemporâneo, enquanto formador do pensamento crítico do aluno. No Brasil e no mundo, já existem vários museus virtuais, que permitem não só a visualização e o acesso a informações sobre seus acervos, mas a interação do aluno com eles.

A título de ilustração, podem ser citados⁴: (a) **Museu Casa de Portinari** - <https://goo.gl/P49TGK>; (b) **Museu do Índio – FUNAI** - <https://goo.gl/z92i9H>; (c) **Museu Fundação Salvador Dali** - <https://goo.gl/LjrHFa>; (d) **Museu Virtual Egípcio** - <https://goo.gl/v6Y3iu>; (e) **Museu Hermitage** - <https://goo.gl/2m6Hvg>; (f) **Museu Virtual da Informática** - <https://goo.gl/nxwNUK>; (g) **Museu do Louvre** - <https://goo.gl/SvyNja>; (h) **Museu Van Gogh** - <https://360stories.com/amsterdam/point/van-gogh-museum-3>; (i) **Capela Sistina** - http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html; (j) **Museu do Vaticano** - <http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/en.html>; (k) **Museu Virtual de Ouro Preto** - <http://era>

³ Texto original: “[...] a logically related collection of digital objects composed in a variety of media which, because of its capacity to provide connectedness and various points of access, lends itself to transcending traditional methods of communicating and interacting with visitors [...]; it has no real place or space, its objects and the related information can be disseminated all over the world”.

⁴ Os *links* foram retirados de uma lista publicada em 2015, por Paulo Desiderio, disponibilizada no endereço: <<http://www.aredo.inf.br/80-dicas-de-museus-que-oferecem-vistas-virtuais-02>>. Da seleção apresentada, todos os *links* foram acessados e funcionam.

virtual.org; (l) **Museu MesoAmericano de Jade** - <http://www.eljade.com>; (n) **Museu virtual de Brasília** - <https://goo.gl/LBCmzC>.

É perceptível que o museu virtual, espaço de aprendizagem não formal, supre, de modo lúdico, interativo e eficaz, as dificuldades estruturais (ausência de verba, tempo; distância geográfica etc.) que impedem a visita presencial a um museu físico. Portanto, em vez de fugir do novo, o professor deve abraçá-lo, visto que, em decorrência da exigência de acessibilidade dos acervos históricos e culturais da humanidade e do aumento, cada vez mais crescente, da digitalização das fontes e patrimônio cultural das sociedades, a tendência é a diminuição gradativa dos museus físicos.

b. Blogs

O termo *blog* consiste na forma contraída da expressão *weblog*, que pode ser traduzida como diário virtual, e foi originalmente usado pelo americano Jorn Barger, em 1998, denominando um conjunto de *sites* usados para divulgar *links* da *web* (CLEMENTE, 2009). A partir de 1999, começaram a surgir inúmeros *blogs*, abordando temas de diferentes áreas do conhecimento (pessoal, literário, filosófico, histórico, jornalístico etc.).

Um blogueiro, designação dada ao autor de um *blog*, não necessita ser um programador, pois a criação, interface e manutenção do *blog* são bastante simples e fáceis, o que faz com que o uso desse recurso seja viável na escola, tanto para alunos do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Um *blog* pode ter um ou vários autores, podendo ser espaço de discussão de temas de interesse dos seus autores ou de divulgação de suas opiniões. Uma das plataformas gratuitas mais utilizadas para edição e gerenciamento de blogs é a *blogger* (www.blogger.com).

Cada mensagem postada em um *blog* é chamada de *post*, que é organizada em uma ordem cronológica reversa (o mais recente aparece antes), conforme ordem de postagem, podendo ser comentada pelos visitantes da página. O *post*, como os demais

gêneros textuais do ciberespaço, tem uma natureza híbrida ou multimodal, pois pode se constituir tanto de texto, como de imagem, som e movimento, o que exige do internauta-leitor a capacidade de ler e usar, com olhar crítico, esse tipo de texto. Os textos caracterizados pela multimodalidade ou multissemiose podem ser definidos como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19)”. O ato de ler e escrever no *blog* precisa, portanto, levar em conta essas características de texto e de leitor.

Com relação aos benefícios do *blog*, é indiscutível seu potencial inovador no processo ensino-aprendizagem. Isto é perceptível pela peculiaridade de suas características - hibridismo ou multimodalidade; interação; subversão ou insubordinação à linearidade da leitura, já que não se restringe a um único percurso de leitura, desafiando a noção de autoria; prática crítica da escrita e da leitura; exercício da cidadania, quando permite a expressão e manifestação do aluno, via construção de narrativas de si, seu contexto e do outro. Com o *blog*, o aluno demarca seu lugar no ciberespaço, manipulando-o, usando-o e reinventando-o, passando a ser protagonista do saber, ator social do espaço virtual, escritor e leitor da sua história. O uso crítico desse recurso no ensino de História opõe-se à visão positivista de uma História neutra, acrílica e isolada do real, tornando-a palco de debates, subjetividades e conflitos que formam a vida cotidiana.

Além das vantagens pedagógicas citadas, o estímulo à capacidade argumentativa, criativa e organizatória, bem como a aprendizagem colaborativa e a reflexão sobre valores éticos (REIS, 2009) não podem ser esquecidos. Especificamente no ensino de História, o uso de *blogs* instiga a prática das escritas autobiográficas, fazendo o aluno compreender noções de tempo e temporalidade e a perceber o aspecto histórico presente no seu contexto social e familiar, levando-o, assim, a conectar o passado ao presente.

Entretanto, como todo recurso pedagógico, a utilização do *blog* não pode ser feita aleatoriamente, mas deve ser planejada, em consonância com o tema a ser trabalhado e os objetivos alvejados pelo professor. Tendo isso definido, as estratégias são variadas e dinâmicas, a saber: produção de textos narrativos, jornalísticos e poéticos, criação de vídeos, análise de imagens, discussão de temas e divulgação de pesquisas e projetos desenvolvidos na escola. Conseqüentemente, o *blog* deve ser visto como uma extensão da sala de aula, uma rede virtual e colaborativa de saberes, instrumento de comunicação entre o aluno, o mundo para além da escola e o professor, sendo o papel deste último sempre o de mediador e facilitador. É significativo apontar que o aluno, como autor ou coautor, escreve não para si, mas para o mundo, devendo, por essa razão, sempre ter um cuidado maior com o texto a ser produzido, respeitando, por exemplo, as fontes utilizadas.

Alguns *blogs* direcionados à disciplina de História que ilustram a discussão acima:

- (a) História Digital - <https://historiadigital.org>;
- (b) Histosofia - <http://www.histosofia.com.br>;
- (c) Café História - <https://www.cafehistoria.com.br>;
- (d) HistóriaBlog - <https://historiablog.org>;
- (e) Blog História Hoje –
<https://bloghistoriahoje.wordpress.com>;
- (f) Blog de História - <http://lucineiasteca.blogspot.com>;
- (g) História Agora - <http://historiaagora.com.br>;
- (h) Saiba História - <https://saibahistoria.blogspot.com>;
- (i) Ensinar História –
<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/objetivo-do-blog>;
- (j) Sobre História - <http://www.sobrehistoria.blog.br>.

As tecnologias estão consolidadas. A certeza é só a da mudança. Por isso, não há como fugir do novo que desponta com o ciberespaço. Os recursos digitais que se multiplicam cada vez mais no mundo virtual, a exemplo do *blog*, conectam a escola ao mundo, transformando o aluno em sujeito da História. É nessa

perspectiva que a interação *blog*-escrita/leitura-mundo constitui a mais pura manifestação da cidadania.

c. Jogos Digitais

Atualmente, os jogos digitais vêm ganhando cada vez mais espaço em todo o mundo, sendo seu público constituído por pessoas de faixas etárias diversas. No âmbito educativo, o jogo apresenta vários benefícios: desenvolve a autonomia do aluno, capacitando-o a resolver problemas e tomar decisões; permite o contato com outros idiomas; desenvolve a atenção e o reflexo; possibilita a socialização; ensina a lidar com a ideia de fracasso; leva à aceitação de regras e limites na vivência social; estimula o raciocínio lógico, a criatividade, invenção, imaginação e os conceitos de antecipação e perseverança.

Na abordagem de conteúdos históricos, os jogos digitais do tipo Role-Playing Game (RPG) foram os precursores, apresentando enredos com jornadas épicas, sem um caminho linear ou um fim pré-estabelecido, e personagens e ambientes inspirados no passado e em ficção (NEVES; ALVES; BASTOS, 2012). No entanto, apesar dos diversos jogos com enredo pautado em acontecimentos históricos, nem todos os jogos digitais são criados para fins educativos. Pode-se dizer que há duas espécies de jogo digitais: os comerciais, que constituem a maioria, e os educativos. Conquanto originados com fins diversos, ambos podem ser utilizados pedagogicamente, pois os primeiros, dependendo do planejamento do professor, também podem se tornar um poderoso aliado no ensino de História. É tarefa do professor, contudo, lembrar ao aluno que o jogo não é um retrato da História, mas sua representação.

O jogo como recurso no ensino de História pode fazer com que o aluno se apaixone pela História e se sinta motivado a aprendê-la, apesar da falaciosa ideia de que seu conteúdo é algo distante no tempo e no espaço. O jogo ajuda a superar essa errônea concepção, tentando aproximar os conteúdos históricos do cotidiano do aluno,

seu contexto social, cultural, político e familiar. Nessa aproximação, cabe ao professor evitar maniqueísmos, o risco de dualizar as histórias - passada e presente -, enaltecendo uma em detrimento da outra.

Nessa vertente, o jogo pode ser uma solução pedagógica bastante interessante, principalmente quando se compreende que aprender História “não se trata de o professor preocupar-se em apresentar definições ou interpretações de conceitos ou acontecimentos históricos, mas o de ensejar um lugar onde os conceitos podem aparecer como criação” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 15-16). O jogo e seus cenários podem representar esse lugar, ao situar o aluno “na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes” (*Ibid.*, p. 19).

Os jogos digitais são atraentes e motivadores, porque, além de serem um espaço para o imprevisível, onde o aluno se desloca para uma realidade nova, abstrata, permitem que, ao jogar, ele se sinta construtor da História, já que, com suas interações, escolhe o percurso, criando a narrativa. Dessa forma, o aluno aprende experienciando o acontecimento histórico, ao mesmo tempo em que desenvolve o pensamento histórico. Para Giacomoni e Pereira (2013), esse pensar historicamente é, mais do que arrumar fatos em linha de tempo ou pesquisar a influência do passado sobre o presente, compor uma subjetividade como abertura, realizável por meio do sofrimento e do amor perante um passado sempre reconstruído; desprendendo-se das “determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, [...] na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida” (*Ibid.*, p. 18).

Eis aqui alguns jogos digitais que podem ser utilizados pelo professor em suas aulas, alguns deles trabalham com a iconografia, a partir de temas:

(a) **Monstros mitológicos** - <https://goo.gl/YNyu4L>; (b) **Viajando nas religiões** - <https://goo.gl/bb1RPD>; (c) **Deuses gregos**

- <https://goo.gl/HDKCGB>; (d) **Acontecimentos em Roma** - <https://goo.gl/ycYzcZ>; (e)⁵ **Ler uma gravura**: o aluno vai colorir a aquarela “Uma senhora de algumas posses em sua casa”, de Debret, mas deve responder perguntas sobre detalhes da imagem que estimulam a inferir e relacionar aspectos da sociedade colonial escravista - <https://goo.gl/aa5Wkk>; (f) **Montar um quebra-cabeça**: o aluno vai montar um quebra-cabeça feito com a aquarela “Engenho manual de cana”, de Debret, tendo que, no decorrer do jogo, demonstrar seu conhecimento acerca da economia canavieira no Brasil Colonial - <https://goo.gl/nE7ekj>; (g) **Jogo da memória - máscaras africanas**: para trabalhar a diversidade das culturas africanas, o jogo traz máscaras de diferentes povos africanos, seus usos e significados e o aluno vai fazer pares de máscaras do mesmo povo - <https://goo.gl/NRtbVX>; (h) **Jogo de encontrar erros**: o aluno vai localizar os erros apresentados na aquarela “Um jantar brasileiro”, de Debret, respondendo questões que abordam os costumes sociais da sociedade urbana brasileira no início do século XIX - <https://goo.gl/H8iRfV>; (i) **Jogo da memória - fotos antigas**: composto por 40 retratos de brasileiros (homens, mulheres, crianças, senhores, escravos, libertos e imigrantes) do fim do século XIX e início do XX; a identificação dos pares vai possibilitar a compreensão da complexa sociedade brasileira da época retratada - <https://goo.gl/PPW3Ya>; (j) **Puzzle Arte Indígena**: o aluno vai montar um quebra-cabeça de uma peça da cultura indígena brasileira (cerâmica, máscara, cocar, artefato de pedra), conhecendo a diversidade dessa cultura, do passado e do presente - <https://goo.gl/sGMx9N>; (k) **Jogo de simulação Capitâneas Hereditárias** - <https://goo.gl/L6ggcj>; (l) **Jogo de simulação Tríade**: situado no contexto da revolução Francesa, objetiva promover a imersão do aluno no século XVIII - <https://goo.gl/tuzqmW>; (m) **Vida na Idade do Ferro** - <https://goo.gl/kSS8UC>; (n) **Navegar é**

⁵ Fonte: os jogos correspondentes às letras (e), (f), (g), (h), (i) e (j) foram retirados do blog Ensinar História - Joelza Ester Domingues, disponível em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/jogos-de-historia-do-brasil>.

preciso: as grandes navegações no século XV e XVI - <https://goo.gl/tH24Wa>; (o) **Cottonopolis:** o cenário é a segunda metade da Inglaterra do século XIX e aborda a Revolução Industrial – <https://goo.gl/63MHeF>; (p) **Construtor de Pirâmides:** o cenário é o antigo Egito, na era das pirâmides, e o aluno será o vizir e chefe de estado, responsável pela construção de uma grande pirâmide para o faraó - <https://goo.gl/XFTNei>; (q) **Batalha de Waterloo:** aqui o aluno pode escolher se será Napoleão, general francês, ou o Duque de Wellington, general inglês - <https://goo.gl/evbSgP>; (r) **Era Feudal:** o aluno é herdeiro de um feudo, mas para recebê-lo, deve provar que pode administrá-lo, por meio das tarefas. Ele vai aprender o funcionamento de um feudo, sua estrutura e o papel do clero, da nobreza e dos servos - <https://goo.gl/FxdWrJ>; (s) **Feudalismo** (em espanhol) - <https://goo.gl/SuKrB8>.

Os jogos digitais aqui ilustrados representam eventos históricos variados, no tempo e no espaço e seu uso eficaz e crítico deve ser acompanhado de planejamento. Como todo recurso pedagógico, é preciso que o professor conheça previamente o jogo a ser utilizado, jogando-o, para perceber suas potencialidades pedagógicas e poder antecipar possíveis eventualidades que possam aparecer durante a aula. Do mesmo modo, deve ajudar o aluno a compreender que o jogo é uma fonte documental através da qual seu desenvolvedor apresenta, de modo lúdico e subjetivo, uma das muitas versões da História.

Considerações Finais

O professor de História não pode mais ignorar a realidade onde a escola e seus alunos estão imersos. A era digital já está posta. Com ela, a internet e o ciberespaço. Mais do que na família, clube, igreja ou escola, é nesse ambiente virtual, por meio de suas ferramentas, que a criança e o jovem de hoje interagem, aprendem, se informam, se comunicam, se socializam, pesquisam, produzem e reproduzem valores e condutas, enfim, experimentam o mundo. Assim, apesar de serem vários os espaços, presenciais ou virtuais,

onde o aluno da contemporaneidade aprende, o ambiente virtual exerce um papel preponderante na cultura da juventude atual. Cabe ao professor, portanto, aproveitar esse espaço para estimular a curiosidade do aluno pelo conhecimento histórico, inserindo, no seu fazer docente, os inúmeros recursos digitais que o ciberespaço oferece.

Este estudo buscou discutir possibilidades pedagógicas para o ensino de História, focalizando, ilustrativamente, três recursos bastante utilizados e potencializadores na construção do conhecimento e do pensamento histórico do aluno: o museu virtual, o *blog* e os jogos digitais. Esses recursos e sua diversidade de linguagens e fontes, utilizados pedagogicamente, apresentam múltiplas vantagens para o ensino de História, tanto no que se refere aos conteúdos conceituais, como ao desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências que favorecem uma postura crítica e cidadã do aluno perante os acontecimentos históricos, situando-o como sujeito de sua própria história cotidiana.

A trajetória histórica apresentada no início desse estudo mostra que a seleção de conteúdos, métodos e estratégias para o ensino de História não é feita aleatoriamente, sendo determinada pelos interesses políticos e econômicos de um dado momento. Os métodos utilizados por décadas, expositivos e obsoletos, não respondem mais às demandas da sociedade onde a informação e o conhecimento circulam e se modificam de forma cada vez mais célere e democrática. Com a internet, o aluno da geração *net* não aprende como aquele das gerações anteriores, exigindo a reformulação da aula. Nesse sentido, para o professor retomar atenção e o interesse do aluno pela História, é condição *sine qua non* incorporar a sua prática pedagógica os recursos digitais com os quais o aluno está familiarizado, inserindo-se na cibercultura discutida ao longo desse texto.

O ensino de História não pode se imiscuir do contexto do aluno; antes, deve abordar os conteúdos a partir da sua história cotidiana. Para isso, nada mais efetivo do que trabalhar em rede e na rede, fazendo das ferramentas virtuais, presentes no cotidiano

do aluno, aliados criativos da prática pedagógica e extensão da sala de aula.

Infelizmente, a despeito de todas as transformações, os conteúdos históricos continuam a ser ensinados por meio de métodos tradicionais, ultrapassados e anacrônicos. Os incontáveis recursos digitais dispostos no ciberespaço são ignorados e a aula de História ainda é focada na memorização descontextualizada de fatos e acontecimentos do passado, sem haver uma preocupação em reinterpretá-los a partir do presente. Muito se fala em reconfigurar o ensino de História nas escolas públicas, com o fito de superar o ensino tradicional de História. Entretanto, percebe-se, ainda, a distância entre o debate e a prática e o longo percurso a ser percorrido para se chegar a um ensino de História menos centrado no quadro e no livro didático e mais condizente com a sociedade contemporânea. Se o professor quiser, de fato, promover a construção dialógica e crítica do conhecimento histórico do aluno, tem que rever, com urgência, sua concepção de ensino, aprendizagem e sua forma de dar aula.

Referências

- ABUD, Kátia M.; SILVA, André C. de M.; ALVES, Ronaldo C. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- ANDREWS, James; SCHWEIBENZ, Werner. The Kress study collection virtual museum project, a new medium for old masters. *Art Documentation*, v. 17, n. 1, Spring Issue 1998, pp. 19-27.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Cultura e ensino de história na perspectiva das redes sociais e do ciberespaço. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Ensino de história, memória e culturas*. Curitiba, PR: CRV, 2013. pp. 35-53.
- _____. *Aprendizagem e jogos digitais*. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set 92/Ago 93. Pág 193-221.

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. *O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2018. Disponível em: <www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_09.doc>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BURKE, Peter. A nova História, seu passado e seu futuro In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. pp. 7-37.

CAINELLI, Marlene. *História do ensino de História: o conhecimento histórico, o saber ensinado e o saber aprendido*. 2014. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5277>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes do fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CLEMENTE, Ana Priscila. *Origem e desenvolvimento do blog como mídia digital e sua contribuição para a construção de uma cultura feminina na web*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/Origem%20e%20desenvolvimento%20do%20blog%20como%20midia%20digital.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

DESIDERIO, Paulo. 80 museus abertos a visitas virtuais. 2015. Disponível em: <<http://www.areded.inf.br/80-dicas-de-museus-que-oferecem-vistas-virtuais-02/>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

DOMINGUES, Joelza Ester. *Ensinar História*. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoria.joelza.com.br/jogos-de-historia-do-brasil>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FREITAS, Itamar. *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História*. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

- GIACOMONI, Marcel P.; PEREIRA, Nilton M. Flertando com o caos: os jogos no ensino de História. In: Nilton M. Pereira e Marcello P. Giacomoni (Orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2013. pp. 10-24.
- LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, Pierre. *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- _____. *O que é o virtual*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. *Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2007.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes?*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- MORAN, José Manuel. *Mudando a educação com metodologias ativas*. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/xwSV9c>>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- _____. Integrar as tecnologias de forma inovadora. In: MORAN, José M.; MASSETO, Marcos T. ; BEHRENS, Maria A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013. pp. 36-46.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162.
- NEVES, Isa B. da C.; ALVES, Lynn R. G.; BASTOS, Abelmon de O. *Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades*. 2012. Disponível em: <http://sbgames.org/sbgames_2012/proceedings/papers/cultura/C_S17.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *NCB University Press*, vol. 9, n. 5. Out./2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- _____. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: SENAC, 2012.

REIS, Francisca das Chagas. S. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Orgs.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC: 2009. pp. 99-110.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. pp. 11-31.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. pp. 54-66.

CAPÍTULO XIV

A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Polianny Ágne de Freitas Negócio¹
Vicente de Lima-Neto²

Introdução

A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) é uma olimpíada de conhecimento que se configura como projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desenvolvido pelo Departamento de História, por meio da participação de docentes, alunos de pós-graduação e graduação cuja proposta é trabalhar temas fundamentais ao estudo da história do Brasil sob a ótica de documentos históricos, imagens, mapas, textos acadêmicos, pesquisas inéditas e debates historiográficos.

Por que, então, propor que as contribuições de uma olimpíada de História sejam utilizadas para se trabalhar a Língua Portuguesa (LP)? Em sua complexidade, as questões trazidas pela ONHB utilizam um método diferenciado que engloba a pluralidade de

¹ Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) – UFERSA/UERN/IFRN. Membro do Grupo de Estudos do Discurso da UERN – GEDUERN e do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet – GLINET. E-mail: pollyfrn@gmail.com.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) – UFERSA/UERN/IFRN. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet – GLINET. E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

leituras e interpretações, além de trazer temáticas convergentes com diversas áreas de ensino, inclusive com a LP. Neste trabalho, objetivamos demonstrar quais aspectos da ONHB são contributivos ao ensino de Língua Portuguesa.

Primeiramente, serão feitas considerações sobre o ensino de LP com base nos PCN+ (BRASIL, 2002). Sobre os aspectos da linguagem e os sentidos do texto, utilizaremos as contribuições de Travaglia (2000) e Koch (1999;2017). Na abordagem dos gêneros, serão trazidos os estudos de Marcuschi (2005), Bakhtin (1997) e Bazerman (2005). As questões que concernem aos estudos de letramento, letramentos e multiletramentos serão tratadas com base em Soares (1999), Kleiman (2005) e Rojo (2012), e as definições necessárias à interdisciplinaridade serão fundamentadas em Morin (2000;2005). Posteriormente, feitas essas considerações, serão abordados os processos metodológicos que envolvem a olimpíada com base no que diz Meneguello (2011).

Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa

Para este trabalho, focaremos no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Sendo assim, questionamos, o que dizem os documentos oficiais? De acordo com os PCN+ (BRASIL, 2012):

as competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

É possível adaptar o que propõe o documento para a realidade da sala de aula? De que forma o docente pode trabalhar o potencial crítico, as múltiplas percepções e ainda a articulação de

competências nos diversos usos da língua? A proposta dos PCN+ é que os textos sejam a base desse ensino, pois “são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas” (BRASIL, 2012).

Observamos que a forma como ensino será concebido depende, primeiramente, da forma como é concebida a linguagem e a língua. Para Travaglia (2000, p. 21)

[...] a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua, altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação.

Segundo Koch (1995, p. 9), no decorrer da história, a linguagem humana tem sido concebida de uma forma muito distinta, que pode ser assim sintetizada: a) como representação do mundo e do pensamento; b) como instrumento de comunicação; c) como forma de ação ou interação. Para um melhor entendimento dessa síntese, a autora explica que:

a mais antiga destas concepções é, sem dúvida, a primeira, embora continue tendo seus defensores na atualidade. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. A segunda concepção considera a língua como um código através do qual o emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, nesse caso, a transmissão de informações. A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos.

Para as proposições deste trabalho, consideramos adequado que o professor adote a terceira concepção, afinal, ela está em acordo com os atuais estudos sobre língua no país, tratando da linguagem como um instrumento de ação, reflexão e interação.

Para trabalhar os textos, não podemos dissociá-los dos gêneros em que eles se materializam e suas características temáticas, composicionais e estilísticas. Nesse ponto, é imprescindível fazermos a distinção entre tipologias e gêneros, pois, conforme aponta Marcuschi (2005, p. 25), “em geral, a expressão “*tipo de texto*”, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designe um tipo, mas sim um *gênero de texto*”.

Para facilitar a compreensão, Marcuschi traz as duas definições da seguinte forma:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Baseando-se no que traz Marcuschi (2005) e nas concepções de Bakhtin (1997), podemos dizer que os tipos textuais são limitados, enquanto os gêneros são incontáveis e infinitos, pois são modos de organização dos enunciados, elaborados para atender às diferentes necessidades sociais das pessoas, de grupos e organizações. Os sujeitos possuem um repertório infinito de gêneros, visto que eles surgem diante de novas situações comunicativas, a todo momento: carta, relatório, bilhete, crônica, bula de remédio, propaganda, notícia, conversa, palestra; os gêneros nascem dentro de contextos sociais e estão interna e estruturalmente ligados a eles.

Partindo da definição de Bakhtin (1997) de que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, vamos ao encontro do que diz Bazerman (2005), sobre olhar historicamente para ter uma noção de como a compreensão de gênero muda conforme o contexto histórico muda. Mudam as temáticas, a composição, o estilo e até

mesmo a nomenclatura. Com a chegada das tecnologias digitais, sobretudo da popularização da internet em 1995, o que se tem visto é que a internet tem sido um berço para a emergência de diferentes gêneros, que tanto migraram de outros ambientes para lá quanto surgiram única e exclusivamente por conta das potencialidades enunciativas de tais tecnologias.

A partir dessa compreensão, devemos pensar, portanto, em como trabalhar a leitura desses textos. De acordo com Koch e Elias (2017) a forma como se concebe linguagem, língua, texto, sujeito e sentido influencia na forma como se concebe a leitura. Utilizaremos o que diz a autora para expressar a visão mais adequada para a proposta da nossa pesquisa:

na concepção **interacional (dialógica)** da língua, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto** [...]. Nessa perspectiva, o **sentido** de um texto é construído na interação **texto-sujeitos** [...]. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos** [...]. (KOCH e ELIAS, 2017, p. 10-11)

Trabalharemos com foco na interação autor-texto-leitor, a qual considera as experiências e conhecimentos do leitor e exige mais do que apenas o conhecimento linguístico de decodificar palavras passivamente. Esse leitor interage com o texto para atuar na produção e construção de sentido. Nesse processo, segundo Koch e Elias (2017), algumas estratégias de leitura são levadas em consideração, como as antecipações e hipóteses que levam em consideração os nossos conhecimentos sobre o autor do texto, o meio de veiculação, o gênero e o título, por exemplo.

Nessa perspectiva, devemos atentar para a pluralidade de leituras e sentidos, que, para Koch e Elias (2017, p. 21) é “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro”. Dependendo do texto, do que está explícito e implícito, essa pluralidade será menor ou maior.

No desenvolvimento dessas atividades de leitura, são colocados em ação várias estratégias de leitura para realizar o processamento

textual, no qual três sistemas de conhecimento são colocados em jogo, conforme a autora: conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico; conhecimento interacional. Respectivamente, abrangem: o conhecimento gramatical e lexical; o conhecimento de mundo; as formas de interação por meio da linguagem.

Diante de tais reflexões, verificamos que o ensino de LP, nesse nível, exige competências que vão além de ensinar a ler e escrever como atos de decodificar e codificar. É preciso trabalhar o letramento, os letramentos (múltiplos) e os multiletramentos. Faremos uma breve abordagem sobre os dois primeiros termos para adentrar no que concerne a pedagogia dos multiletramentos, visto que é um dos pontos fundamentais deste trabalho.

O termo letramento, conforme Soares (1999, p.18), se define como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora destaca que esse termo diverge do termo alfabetização, pois aprender a ler e escrever é diferente de apropriar-se da leitura e da escrita.

Sobre isso, Kleiman (2005, p. 5) diz que “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. É imprescindível considerar que o letramento se constrói nas práticas sociais, assim, se um indivíduo reconhece e faz uso da leitura e da escrita em tais práticas, ele será considerado letrado, mesmo que não seja alfabetizado.

Com o desenvolvimento das discussões, apontou-se para os letramentos, no plural. Conforme Rojo (2012) a diferenciação se dá pela multiplicidade e variedade das práticas letradas na sociedade, sejam elas valorizadas ou não, assim, letramentos pode se referir a ramificações do letramento, como por exemplo, letramento digital, visual, midiático, matemático, etc. Cada letramento possui suas particularidades.

Ferreira e Takaki (2014, p. 123) retratam que “as tecnologias promovem outras formas de ver e perceber nossas comunidades e o mundo ao mesmo tempo em que atuamos em tais espaços”. Nesse contexto, a nomenclatura “novos letramentos” implica em

uma revisão educacional crítica de ensino e aprendizado, de valores, conhecimentos, identidade, relações de poder, levando em consideração diferentes letramentos, como o visual, o digital, o cultural, o crítico, o convencional. (FERREIRA e TAKAKI, 2014, p. 123)

Os novos letramentos pressupõem um olhar mais amplo em todas as formas: aprender, ensinar, perceber, agir e interagir. Não adianta utilizar as novas tecnologias se a prática ainda se limitar ao método tradicional de ensino.

Diante desse percurso e das transformações nas sociedades contemporâneas, surge o termo multiletramentos. A *Pedagogia dos Multiletramentos* é uma proposta que foi discutida pela primeira vez em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), composto por pesquisadores dos estudos do letramento que acreditavam em novas práticas que fossem multimodais e multissemióticas, levando em conta o surgimento das novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação. Rojo (2012, p. 2) esclarece que os multiletramentos são caracterizados de forma diferente do conceito de letramentos, já que

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A multiplicidade cultural reconhece e valoriza as diferenças socioculturais que há na sociedade. Na sala de aula se faz muito importante, pois quando o professor compreende as particularidades de seus alunos e exerce práticas que as englobe, a aprendizagem se torna significativa. Por outro lado, a multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos diz respeito

às diversas linguagens que estes carregam, sendo necessário adquirir conhecimentos específicos para compreendê-los ou produzi-los. É nesse ponto que surgem os *multiletramentos*:

é preciso novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 9)

As formas de interação são o que diferencia essas novas mídias, pois os usuários não mais são meros receptores de uma informação controlada, eles aparecem como sujeitos ativos e produtores de ações, seja na troca de mensagens com outros sujeitos, na postagem de ideias e textos ou no diálogo entre os textos em rede (hipertextos). Os computadores, de acordo com Rojo (2012), não funcionam apenas como uma máquina de escrever, embora muitos ainda o usem apenas com essa finalidade.

Nesse contexto de ensino, multiletramentos e tecnologias, é relevante destacar também o papel da interdisciplinaridade, cujo objetivo é romper com a ideia de fragmentação do conhecimento, promovendo uma interconexão e colaboração entre os diversos campos do saber. Para Morin (2005, p. 259) “o paradigma novo que a ideia do sistema traz, Pascal já havia exprimido: Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”.

Hoje, temos nas escolas um currículo disciplinar, que limita e especifica os saberes de cada disciplina e trabalhar numa perspectiva interdisciplinar ainda resulta em resistência por parte de muitos professores, visto que nem sempre possuem orientação para o desenvolvimento das atividades ou consideram muito “complexo”. Para Morin (2000), o conhecimento deve encarar a complexidade, o autor define que

complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2000, p. 38)

A educação é um processo complexo e para contemplar essa concepção, é necessário repensar as práticas pedagógicas e haver um enfrentamento. É possível fazer um ensino interdisciplinar, já que a interdisciplinaridade pode atuar no trabalho com o ensino da língua materna através de todo assunto de interesse e necessidade dos alunos. Dessa forma, estes podem interagir no seu dia-a-dia, compreendendo melhor o mundo a sua volta.

Pensando tais questões, consideramos que o ensino da LP não deve se resumir a decorar regras para responder questões de uma prova, mas sim desenvolver o conhecimento que os estudantes já possuem para, através deste, se relacionarem melhor com a sociedade, entendendo melhor as informações que lhes são passadas e transmitindo com maior clareza, vocabulário, domínio gramatical, argumentação de seu ponto de vista, dentre outros aspectos que concernem à prática da língua.

Diante das reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa, demonstraremos como se dão os processos metodológicos da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) para compreender de que forma podem contribuir com a prática pedagógica.

Os aspectos metodológicos da Olimpíada Nacional Em História Do Brasil (ONHB)

A ONHB foi idealizada para o campo das Ciências Humanas como uma atividade para estimular o conhecimento de forma construtiva. Considerando as especificidades da área, foi elaborada seguindo uma metodologia de execução e avaliação

específica, que se difere em vários aspectos. O público-alvo são alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio, que participam em equipes formadas por quatro componentes, sendo três alunos, que podem estar em diferentes anos, e um professor de História da instituição.

Em âmbito competitivo, a experiência ocorre via internet, em uma plataforma e sistema interativos. No total, são seis fases online, que duram uma semana cada, compostas por questões e tarefas diversas, e uma fase presencial, na qual a equipe deve realizar uma prova dissertativa de forma autônoma, sem o auxílio do professor. Entretanto, se faz necessário explicar que o professor tem a possibilidade de trabalhar o material disponibilizado pela olimpíada em suas aulas, estar participando da competição.

Cada questão traz quatro alternativas e mais de uma alternativa está correta, sendo atribuídas a estas pontuações de valor zero, um, quatro ou cinco. Meneguello (2011, p. 8) explica:

as alternativas contemplavam o erro e diferentes níveis de acerto, que iam da leitura mais imediata (compreensão do enunciado), para uma informação histórica mais contextualizada trazida pela equipe (informações históricas), até a alternativa que permitia, além dos passos anteriores (leitura e informação), uma certa extrapolação, ou a compreensão de conceitos e processos históricos.

Esse aspecto é um diferencial para as equipes não se restringirem a apenas uma possibilidade e se sentirem motivadas a pesquisar e analisar qual das alternativas é mais pertinente ao enunciado e ao documento, condizendo, assim, com as proposições de Koch (2017) sobre a importância da pluralidade de leituras e sentidos. Nessas questões, não há um sentido o para o texto, mas o sentido. Por mais que os alunos assinalem aquela que tem menor pontuação, sua interpretação e compreensão não são desconsideradas.

Exemplificamos o estilo seguido pelas questões conforme a figura abaixo:

← 27 / Questão →

Observe o documento:



Sobre a caricatura, de autoria de Raul Pederneiras, podemos afirmar que:

Alternativas

- (A) Na caricatura a palavra “armazém” pode representar um catálogo de vendas, ou depósito, onde se encontram diversos tipos de pancadas.
- (B) Hoje “pancadação” é um termo usado para denominar o baile funk, e tem origem na gíria dos anos 1930, usada para designar jovens contestadores dos padrões de comportamento vigentes na sociedade.
- (C) O sentido das palavras assim como os sentidos do humor variam conforme a época.
- (D) O autor apresenta, de forma humorística, os diversos usos de uma mesma palavra, através de ilustrações e textos.

Fonte: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>. Acesso em 12 de jun. de 2018.

A questão traz dois enunciados: “Observe o documento” e “Sobre a caricatura, de autoria de Raul Pederneiras, podemos afirmar que:”, seguido de quatro alternativas. Como descrito anteriormente, o estilo da

Percebemos que se trata de um documento intitulado “Armazém de Pancadas”, o qual é classificado como caricatura. Vê-se, também, um quadro explicativo com algumas informações: título, tipo de documento, origem, créditos e palavras-chave.

O tema levantado por essa questão são os usos da Língua Portuguesa, e o gênero do documento é caricatura, mas é importante elencar que, no vasto acervo de questões, temas interdisciplinares são abordados (geografia, literatura, química, urbanismo, atualidades, etc.), além dos aspectos que envolvem a leitura, compreensão e escrita e os documentos trazidos, bem como as tarefas propostas, envolvem os mais variados gêneros e textos multimodais, como fotografias, mapas, histórias em quadrinhos, pinturas, músicas, vídeos, textos literários, textos acadêmicos e debates, por exemplo; também envolvem métodos de pesquisa, como levantamentos de dados e busca por fontes históricas.

De acordo com Meneguello (2011), o conteúdo das provas segue os parâmetros curriculares do MEC para o ensino fundamental e médio e a aquisição de competências cognitivas e sócio-afetivas do ensino de História:

dentre essas competências podem-se enumerar, segundo as DCEM:

- a autonomia intelectual e a construção do pensamento crítico;
- as capacidades de aprender e de continuar aprendendo, construindo significados sobre a realidade social e política;
- a compreensão do processo de transformação da sociedade e da cultura e o domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos, relacionados à disciplina histórica. (MENEGUELLO, 2011, p. 5-6)

Além disso, os estudantes podem ter contato direto com o documento histórico e com os processos metodológicos do historiador. Para Meneguello (2011, p. 6),

ler e interpretar um documento, avaliar as diferentes versões possíveis de um mesmo acontecimento, analisar os detalhes de uma gravura ou mapa, são atividades que exploram as possibilidades do uso de uma plataforma virtual e que tem sido muito bem recebidas pelos participantes.

Tais aspectos culminam com os princípios fundamentais da Olimpíada: o trabalho coletivo e a construção do conhecimento. Salientamos que o trabalho durante as fases online é feito com consulta, ao contrário dos moldes tradicionais de avaliação/competição. Meneguello (2011, p. 7) ressalta que

a velocidade da resposta não é tão importante quanto a capacidade de leitura e reflexão, próprias às ciências humanas. Desde modo, ainda, criam-se hábitos de consulta e de estudo e a aquisição progressiva de conhecimento. Nesse processo, valoriza-se o trabalho do professor, como orientador de sua(s) equipe(s).

Nesse processo, o professor não é detentor do conhecimento; ele interage com os alunos a fim de construí-lo, por meio de pesquisas, análises, reflexões e debates, até chegarem a um consenso sobre as alternativas. Destacamos que trabalhar no ambiente virtual amplia as possibilidades de interação, bem como de circulação das informações.

Em virtude desse ambiente, todo o material utilizado, desde as primeiras edições, está disponível *online* em um banco de dados, no próprio site da ONHB³. Esse banco de dados é relevante, já que possibilita aos docentes utilizar o material disponível fora do período competitivo, seja na sala de aula, seja para ressignificar suas avaliações ou apenas para aprendizado próprio.

Caso o professor escolha trabalhar com o material didático em sala de aula sem estar participando da competição, consideramos importante manter o espaço virtual e promover a atividade em um ambiente no qual os alunos possam utilizar as tecnologias digitais de pesquisa, tais como *notebook*, computador, celular, *tablet*, etc, pois assim o processo de interação autor-texto-leitor será mais eficaz e significativo. À medida que professor e estudantes analisam o que pede a questão e os documentos, por exemplo, as ferramentas de pesquisa os auxiliam na busca por informações como quem é o autor, qual contexto de produção e de leitura

³ <https://www.olimpiadadehistoria.com.br>

daquele documento, bem como a encontrar textos de apoio para complementar seus conhecimentos prévios.

A metodologia da Olimpíada tem se mostrado eficaz para estimular professores e alunos a estudarem mais, conforme observa Meneguello em entrevista concedida à Rodrigo (2012):

apesar de não haver uma relação direta das olimpíadas científicas com indicadores de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – Pisa*), há um aumento do nível de estudo em geral nas instituições que se dedicam a esses eventos.

Acreditamos que, se os profissionais docentes da área de Língua Portuguesa estiverem abertos a experimentar uma nova prática de ensino que envolve interdisciplinaridade, multiletramentos e tecnologias digitais, utilizar a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e seu material didático disponibilizado pode gerar bons resultados, tanto para inovar os processos de ensino-aprendizagem, como para envolver os estudantes como sujeitos ativos desse processo.

Considerações Finais

Após a reflexão acerca dos aspectos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa e a compreensão de como funciona a metodologia da Olimpíada Nacional de História do Brasil, percebemos que os materiais didáticos produzidos e disponibilizados pela mesma podem ser instrumentos relevantes ao ensino de linguagens em vários aspectos, dentre os quais está a pluralidade de leituras. A forma de pontuação das alternativas das questões traz uma perspectiva inovadora de avaliação. É possível considerar as múltiplas interpretações e a produção de múltiplos sentidos dentro de um mesmo documento. Além disso, há inúmeras possibilidades de se trabalhar com os gêneros, já que há uma variedade destes nas questões disponibilizadas, tanto no que diz respeito à temática, quanto ao estilo, à composição e à

modalidade. Perceber a complexidade dessa olimpíada e aplicá-la ao ensino amplia as possibilidades dos professores para trabalhar os multiletramentos e utilizar as tecnologias digitais para complementar suas práticas pedagógicas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Rev. Marina Appenzellerl. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). Rev. Ana Regina Vieira et al. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 2002.
- FERREIRA, Giovani; TAKAKI, Nara Hiroko. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n 1, p. 119-113, nov. 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-relação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- KLEIMAN, Angela B. **Linguagem e letramento em foco**: Linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação: Cefiel - Centro de Formação de Professores do Instituto de Linguagem (IEL). Campinas: UNICAMP, 2009.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros Textuais & Ensino. Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENEGUELLO, Cristina. **Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual?** *História Hoje*, v.5, n.14, p.1-14, 2011. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14; Acesso em: 12 jun.2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. SILVA, Catarina Eleonora F. da. e SAWAYA, Jeanne. Rev. Téc. CARVALHO, Edgard de Assis. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Trad. ALEXANDRE, Maria D. e DÓRIA, Maria Alice Sampaio. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: **Harvard Educational Review**, 66 (1), 60. Spring, 1996.

RODRIGO, Ênio. **Olimpíadas científicas, jogos sem perdedores, 2013**. Disponível em: <https://eniorodrigo.wordpress.com/2013/02/25/olimpiadas-cientificas-jogos--sem-perdedores/>; Acesso em: 12 jun. 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAPÍTULO XV

TEMPO HISTÓRICO NAS PERSPECTIVAS DOS ANNALES E DA FILOSOFIA. CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA

Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros Gomes¹

Paulo Augusto Tamanini²

Introdução

Interessa aqui entender como é abordado o “tempo histórico” em duas perspectivas: na da historiografia dos *Annales* e na da fenomenologia de Heidegger, para, posteriormente observar suas aproximações e contribuições para a pesquisa e ensino de História.

Assim, o “tempo histórico” tanto na perspectiva dos *Annales* quanto na heideggeriana toca em duas questões de naturezas distintas. Uma é de ordem ontológica; a outra, epistemológica. Epistemologicamente, ambas tentam esclarecer qual o objeto deve ser apreendido na ciência histórica e qual método que deve orientar essa apreensão. A pergunta pelo estatuto da ciência histórica, obrigatoriamente passa pela questão fundamental: o que é a história? Sendo a história, segundo Bloch (*apud* REIS, 2012, p. 23)

¹ Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Professor da rede estadual de ensino do Estado do Ceará. E-mail: rwagomes@gmail.com.

² Pós-Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino. E-mail: paulo@tamanini.com.br.).

“a ciência dos homens no tempo”, irrompe dela outra questão fundamental: “o que é tempo?” Daí a natureza ontológica inerente à elucidação epistemológica. Não há como desvinculá-las porque a natureza do conhecimento é, intrinsecamente, ontológica.

Assim, demonstrar-se-á a noção de “tempo histórico” construída na historiografia dos *Annales* explanando o caráter subjetivo que a ciência histórica imprimiu ao conceito de tempo e incorporando à sua estrutura metodológica, caracterizando-a como ciência apesar da distância com o método das ciências naturais.

Em seguida, apresentar-se-á uma breve exposição da filosofia de Heidegger, esclarecendo como esse pensador compreendeu o tempo como estrutura ontológica constituinte da existência humana mostrando, portanto, a historicidade de sua “natureza”.

Espera-se, mediante a elucidação do que é o tempo histórico e da relação proposta, demonstrar que tanto a fenomenologia de Heidegger quanto a historiografia dos *Annales* tiveram, respeitando suas respectivas particularidades metodológicas, um fundamento comum, i. é., a percepção qualitativa de tempo que, configurou-se como tempo histórico. Esse dado trouxe para o centro da historiografia o sujeito como a identidade mais legítima do acontecer histórico.

Por fim, pretende-se demonstrar, ainda, como a nova historiografia, fundamentada numa compreensão de tempo assentada na subjetividade, contribui para uma percepção social e antropológica da história como lugar de construção do homem mediante a relação dialética entre o indivíduo e a coletividade tornando, evidente, a natureza socio-política de suas ações.

Ao se aproximar a compreensão historiográfica de tempo histórico da percepção fenomenológica do sentido se tornará evidente porque a narrativa, segundo o pensamento de Ricoeur, está intrinsecamente ligada à necessidade ontológica do sujeito de empregar sentido à realidade subsidiada pela noção de tempo histórico, mediante um ato de linguagem socialmente construído.

1 O tempo histórico a partir das contribuições da Escola dos *Annales*

Até o início do século XX, predominava nos círculos acadêmicos o método historiográfico tradicional. Este consistia, na perspectiva dos *Annales*, numa narrativa estacionária de um tempo privilegiado e das figuras heróicas. Foi com a iniciativa de Febvre e Bloch que foi lançada em 1929, a revista *Anais da História Econômica e Social*. A data da primeira edição marca o início do que ficou convenicionado como a Escola dos *Annales*.

Desde o início, a revista esteve na vanguarda de uma nova metodologia historiográfica francesa. Como assinala Burke (1991, p. 26), “seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores [Febvre e Bloch] em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história.” A ênfase na interdisciplinaridade foi expressa tanto no editorial da primeira edição quanto na constituição do corpo editorial.

O primeiro número surgiu em 15 de janeiro de 1929. Trazia uma mensagem dos editores, na qual explicavam que a revista havia sido planejada muito tempo antes, e lamentavam as barreiras existentes entre historiadores e cientistas sociais, enfatizando a necessidade de intercâmbio intelectual. O comitê editorial incluía não somente historiadores, antigos e modernos, mas também um geógrafo (Albert Demangeon), um sociólogo (Maurice Halbwachs), um economista (Charles Rist), um cientista político (André Siegfried, um antigo discípulo de Vidal de la Blache) (BURKE, 1991, p. 26).

A formação de seus fundadores explica por que a interdisciplinaridade foi uma das características mais originais dos *Annales*. Febvre, foi fortemente influenciado pelo *Possibilismo*, tendência metodológica geográfica de La Blache. Bloch, por sua vez, recebeu fortes influências da sociologia, especialmente, de Durkheim. Há que ratificar um dado importante. A geografia e a sociologia, no fim do século XIX e começo do XX, assim como a história, estavam passando por uma fase de estruturação metodológica a fim de se consolidarem como ciência.

Nos *Annales*, há o questionamento da legitimidade da história tradicional. Na perspectiva deles, essa usurpa a historicidade das sociedades, ao se afirmar como verdade somente os feitos dos "heróis", dos "grandes homens". Essa primeira constatação, ocorre no nível ontológico porque a questão que fundamenta o esforço epistêmico dos *Annales* é: o que é história? Observe que a pergunta está na ordem do ser, por isso uma implicação ontológica. O que é o ser da história? A resposta a essa questão já adentra na dimensão epistemológica explicando qual seria objeto de investigação e a metodologia empregada.

Depreende-se, portanto, que para os *Annales*, a história das sociedades seria seu objeto, e a interpretação de suas múltiplas dimensões sociais, culturais, sócio-espaciais..., sua metodologia. Seu método aproxima-se mais de uma hermenêutica que de uma narração factual, veementemente combatida por seus intelectuais.

Uma metodologia que pense a história como "problema" e, por isso, não dada; não acabada, mas aberta ao questionamento, desviou a investigação historiográfica de uma narrativa inerte dos acontecimentos para uma interpretação das condições sociológicas, culturais, geográficas... que subsidiaram os eventos.

Disso irrompe duas consequências epistemológicas significativas: a) ênfase dada, agora, à interpretação acentua a primazia metodológica do sujeito (que interpreta); b) o tempo, antes uma estrutura estática, na narrativa (do passado), passa, agora, à dinâmica do sujeito intérprete no presente. Nesse sentido, afirma José Carlos Reis:

O passado só é apreensível pela comparação com o presente, a única duração que o historiador pode conhecer concretamente. [...] O tempo da história-problema seria um tempo de diálogo, de aproximação e comunicação que pressupõe a diferença entre o presente e o passado (REIS, 2012, p. 22).

Esse diálogo entre o presente e o passado constitui o pilar do que é designado de "tempo histórico". Nas palavras de Reis (2012, p. 23), "o tempo histórico não é algo exterior [...], mas a própria forma dos eventos humanos, que lhes dá identidade e

inteligibilidade”. Essa identidade e inteligibilidade atribuída aos eventos, somente é possível mediante as interpretações do passado a partir do presente. É nesse aspecto que a historiografia dos *Annales* se aproxima da fenomenologia de Heidegger.

2 O tempo histórico a partir de Heidegger

A filosofia de Heidegger é marcada pela necessidade se retomar a questão do ser, segundo ele, esquecida e, quando colocada, não adentrou em sua verdade mantendo-se na região dos entes.³

Em sua obra fundamental, *Ser e tempo*, ela iniciará sua ontologia partindo de uma análise fenomenológica da realidade humana, designada por ele de *ser-aí* (*dasein*). Em sua analítica existencial estabelecerá uma relação entre o *ser-aí* e o tempo.

Publicada em 1927, *Ser e tempo*, tem seu germe em obras anteriores. Em 1915, numa aula de habilitação intitulada: *O conceito de tempo na ciência histórica*,⁴ ainda sem tradução no Brasil; e, em 1924, na conferência, *O conceito de tempo*.

É o conceito heideggeriano de tempo anterior a publicação de *Ser e tempo* que será aqui abordado.

A escolha por esse recorte temporal em relação à obra de Heidegger tem com finalidade deter-se, tão somente, na problemática do conceito de “tempo histórico” tecendo um paralelo com sua fenomenologia sem que para isso se tenha que

³ A questão aqui evocada caiu no esquecimento. [...] A questão referida não é, na verdade, uma questão qualquer. Foi ela que deu fôlego às pesquisas de Platão e Aristóteles para depois emudecer com questão temática de *uma real investigação*. O que ambos conquistaram manteve-se, em muitas distorções e “recauchutagens” até a Lógica de Hegel. E o que outrora, num supremo esforço de pensamento, se arrancou aos fenômenos, encontra-se, de há muito, trivializado (HEIDEGGER, 2000, p. 27)

⁴ *Der Zeitbegriff in der Geschichtswissenschaft*, traduzida por Kirchner (2012) como: *O conceito de tempo na ciência histórica* ainda não está disponível em língua portuguesa. Os trechos aqui citados estão presentes em artigo (ver referências) publicado na revista *Veritas* - PUCRS, em 2012, por Renato Kirchner. (N. do A.)

adentrar na hermenêutica profunda inerente à questão do conceito de tempo proposta em sua obra fundamental. O interesse é demonstrar como o conceito de “tempo histórico”, enquanto construto humano, uma interpretação elaborada ao longo do desenvolvimento dos *Annales*, está diretamente ligada às reflexões fenomenológicas de Heidegger, mostrando, portanto, uma proximidade metodológica entre as duas abordagens.

No primeiro opúsculo, *O conceito de tempo na ciência histórica*, Heidegger apresenta o conceito de tempo na ciência histórica, fazendo um contraponto com a ciência física. O próprio Heidegger, em *Ser e Tempo*, admite que a preocupação com esse problema é resultado das influências de Dilthey. “A discussão empreendida acerca do problema da história nasceu da assimilação do trabalho de Dilthey. Foi confirmada e consolidada pelas teses do Conde Yorck” (HEIDEGGER *apud* KIRCHNER, 2012, p. 14). É em razão dessa influência que Heidegger vai aqui demonstrar em *O Conceito de tempo na ciência histórica* a natureza qualitativa e heterogênea do tempo na ciência histórica em oposição à natureza quantitativa e homogênea do tempo nas ciências naturais (KIRCHNER, 2012). Para Dilthey havia uma particular diferença nas metodologias dessas duas formas de ciências, mostrando-se crítico severo da tentativa de adequar as ciências humanas ao método das ciências naturais.

Dilthey é um titã que resiste à completa absorção dos estudos humanos em uma abordagem unificada pelos princípios do positivismo. Ele diz não a isto, sustenta a especificidade dos estudos científicos e filosóficos do humano, destacando que as humanas compreendem (*verstehen*) e as ciências naturais explicam (*erklären*) (FRANCO, 2012, p. 15).

Apresentado o contexto em que Heidegger desenvolveu sua obra, convém explicitar sua contribuição para a elucidação da noção de tempo histórico.

Heidegger mostra que a explanação do conceito está diretamente ligada ao objeto e ao objetivo perscrutados pela ciência histórica. Evidencia-se, portanto, a necessidade de se perguntar

pela essência da ciência histórica; tornando a necessidade de uma explicitação ontológica imprescindível apesar de se estar aqui tratando de uma investigação de ordem epistêmica.

Desse modo, portanto, a determinação de tempo nela [ciência histórica] encontrada é totalmente peculiar e própria, e esta só poder ser compreendida a partir da essência da ciência histórica.

Ao menos isto parece ter-se evidenciado para nós: há um problema no conceito de tempo na ciência histórica. Pois ele tem sentido e direito se nós perguntarmos pela estrutura do conceito de tempo histórico. Nós só poderemos lê-la em sua função na ciência histórica, função esta que, por sua vez, apenas é compreensível a partir do objetivo e do objeto da ciência histórica (HEIDEGGER *apud* KIRCHNER, 2012, p. 134).

A partir do questionamento Heidegger conclui que é o passado o objeto da ciência histórica. Tal como todo objeto científico, também o passado é dado há uma subjetividade que o avalia; o interroga.

O objeto histórico, enquanto histórico, é sempre o passado. [...] Entre ele e o historiador há uma distância temporal. O passado sempre tem sentido somente, na medida em que é visto a partir de um presente. [...] A exigência da superação do tempo e, por outro lado, a descrição de algo passado como meta e objeto da ciência histórica necessariamente dado em conjunto, deve ser possível somente desde que o tempo desempenhe ali uma função (HEIDEGGER *apud* KIRCHNER, 2012, p. 136).

Sendo, por isso, o passado tratado como um ente passível de especulação por um sujeito que reside no presente, o tempo terá, na mesma medida, uma função epistêmica diferente da ciência física em virtude de seu caráter qualitativo. Esse “qualitativo do conceito de tempo histórico não significa outra coisa que a compactação - cristalização - de uma objetivação de vida dada dentro da história” (HEIDEGGER *apud* KIRCHNER, 2012, p. 137).

É diante da compactação e cristalização do passado que se pode, no presente, atribuir-lhe sentido e valor. É, justamente, o empregar significado e valor ao passado que caracteriza a ciência histórica em sua natureza epistemológica. Segundo Kirchner (2012,

p. 138): “o ser humano pode ‘voltar’ ao passado, porque vida se compacta, se cristaliza sob formas significativas de sentido e valor”. Nessa compreensão, percebe-se o alinhamento da fenomenologia heideggeriana com a historiografia dos *Annales*. Reis (2012, p. 23) diz: “Febvre sustenta que a função da história é ‘explicar o mundo ao mundo’, ‘organizar o passado em função do presente’, o que significa que o historiador se dirige ao presente, a seus contemporâneos”.

Concluindo, pode-se, nesse primeiro momento, afirmar onde reside o estatuto da ciência histórica tanto para os *Annales*, quanto para Heidegger. Ora, se história, para os *Annales*, é interpretação do passado a partir do presente; quem a faz? Se, para Heidegger, a essência da ciência histórica, é outorgar, a partir do presente, sentido e valor ao passado; quem a faz? A resposta é uma só: o sujeito.

Diante disso, pergunta-se. Por que a historiografia dos *Annales* e a fenomenologia de Heidegger convergiram para a preeminência do sujeito frente ao objeto? O esclarecimento desse problema habita na ontologia de Heidegger.

3 O homem é tempo

Depreende-se da análise feita, que para Heidegger, o sentido do acontecer histórico, i. é., sua significação e valoração, na forma de uma ciência, é tarefa gnosiológica do ente que ele denomina de *ser-aí*. Que significa? Que o homem é, ontologicamente, o tempo e, epistemologicamente, seu intérprete. O primado do *ser-aí* na problemática do tempo e, conseqüentemente, da ciência histórica, está fundada na propriedade que esse ente tem de antecipar sua morte. O homem é o único ser que tomou consciência do seu fim.⁵

⁵ Pode-se aqui estabelecer um paralelo entre Heidegger e Schopenhauer se tomarmos a *antecipação* em Heidegger como tomada de consciência da morte. Para Schopenhauer: “a morte é propriamente o gênio inspirador, ou a musa da filosofia, pelo que Sócrates definiu como *θανατον μελέτη* [preparação para a morte]. Dificilmente se teria filosofado sem a morte. [...] Com a razão apareceu,

Esta antecipação não é senão o porvir propriamente dito e único do ser-aí próprio. Na antecipação, o ser-aí é o seu porvir, mas de tal maneira que, neste ser-porvir, ele regressa ao seu passado e ao seu presente. Concebido na sua possibilidade de ser mais extrema, o ser-aí não é no tempo, ele é mesmo o tempo (HEIDEGGER, 2008, p. 51).

Dessarte, compreender a natureza da ciência histórica, um problema epistemológico, deve passar, necessariamente, pela elucidação do que é o tempo, um problema ontológico. Esse deve ser o itinerário se, de fato houver compromisso em conhecer o tempo histórico em sua verdade.

A justificativa dessa condição, Heidegger fundamenta na conferência *O conceito de tempo*. Nela, ele apresenta a estrutura ontológica que constitui a realidade humana (*ser-aí*) deixando claro que ela é o tempo. Sendo ela, portanto, o tempo; a historicidade é inerente à sua condição de um ente enquanto possibilidade gnosiológica imanente à sua estrutura ontológica constituída numa temporalidade que interpreta o tempo que ele mesmo é.

A possibilidade de aceder à história funda-se na possibilidade, segundo a qual um presente compreende em cada caso o ser porvir. Este é o primeiro princípio de toda hermenêutica. Diz algo acerca do ser do ser-aí, que é a historicidade ela mesma. A filosofia nunca vai conseguir captar o que é a história, enquanto a história for decomposta na qualidade de objeto de consideração metodológica. O enigma da história reside no que ser histórico significa (HEIDEGGER, 2008, p. 67).

Por que a história, nas palavras de Heidegger, “enquanto consideração metodológica”, não é capaz de captar a essência do que é a história? Porque ela se orienta pela descrição do fato tratando-o como objeto em si mesmo ressaltando, por isso, sua natureza ôntica e desqualificando o significado que é de natureza ontológica porque é o próprio ser do sujeito (*ser-aí*) que a interpreta que está em jogo. Nesse momento percebe-se a crítica de Heidegger

necessariamente entre os homens, a certeza assustadora da morte” (SCHOPENHAUER, 2000, p. 59).

à historiografia tradicional que, na perspectiva dele, está impossibilitada de desvelar a verdade do ser histórico. No entendimento de Heidegger:

O histórico necessita ser mantido distinto do “historiográfico”. Este último é informação sobre e manipulação do histórico num sentido puramente técnico, ou seja, calcula balançando o passado contra o presente e vice-versa. [...] O homem da historiografia é, sempre, somente um técnico, um jornalista. Um pensador da história é, sempre, bastante distinto do historiógrafo. Jacob Burckhardt, não é nenhum historiador, mas um verdadeiro pensador da história (HEIDEGGER, 2008, p. 97).

A admiração de Heidegger devota ao Burckhardt se dá pelo fato desse pensador se distanciar da metodologia historiográfica que se limitava à narração homogênea da história política. Em sua obra, *A cultura do Renascimento na Itália*, diz:

É místico que juízo subjetivo e sentimento interfiram a todo momento tanto na escrita quanto na leitura dessa obra. [...] os mesmos estudos realizados para esse trabalho poderiam, nas mãos de outrem, facilmente experimentar não apenas utilização e tratamento totalmente distintos, como também ensejar conclusões substancialmente diversas (BURCKHARDT, 2009, p. 36).

A referência feita a Burckhardt tem especial importância porque marca uma aproximação metodológica entre Heidegger e a escola dos *Annales*. Para Heidegger porque seu método, ao primar pela interpretação das condições culturais que contextualizam o evento em oposição à narração inerte, privilegia a representação enquanto possibilidade do sujeito contra a determinação ôntica do fato; característica da narrativa historiográfica tradicional. A abordagem de Burckhardt foi determinante para a escola dos *Annales*, como depõe Burke (1992, p. 20) ao dizer que “Febvre [...] reconheceu Burckhardt como um de seus ‘mestres’”.

A historicidade do *ser-aí* que Heidegger a distancia da metodologia historiográfica tradicional porque dará ênfase à interpretação. Assim, seu fundamento é a linguagem. Em sua ontologia, Heidegger vai além do entendimento comum da

linguagem. Ao apresentar a sua dimensão ontológica, Heidegger diz:

A modalidade fundamental do ser-aí do mundo, que este tem aqui em-comum-com-outros, é o falar. Falar, no sentido pleno, é: falar com outrem expressando-se acerca de alguma coisa. [...] No falar-uns-com-os-outros, no que se diz por aí, está sempre em cada caso a auto-interpretação da actualidade, que reside neste diálogo (HEIDEGGER, 2008, p. 37).

É oportuno esclarecer a terminologia heideggeriana. O *em-comum-com-outros* é um dos existenciais⁶ que remete a possibilidade de relação do *ser-aí* com seus semelhantes. Em termos simples, sua natureza social. Resulta disso, o *falar-uns-com-os-outros* que é o diálogo estabelecido na necessidade imanente de interpretar a si mesmo (*auto-interpretação*).

Ora, essa *auto-interpretação*, mediada pelo *falar* que se concretiza no-tempo e no convívio com os outros numa estrutura social que alicerça o ser do *ser-aí* reconstitui a primazia da narrativa como forma mais própria de ser do homem enquanto ser histórico concordando com Ricoeur quando demonstra que história é narrativa.

A constatação de Ricoeur de que o ser da história, agora fundamentado numa subjetividade, se configura na forma da narrativa, em momento algum, é retroagir ao método historiográfico tradicional desconstruído pelos *Annales*. É preciso, portanto, explicitar em que medida a estrutura da narrativa por ele proposta está fundamentada na constituição ontológica do *ser-aí*

⁶ O termo “existenciais” é utilizado por Heidegger para se referir aos “caracteres ontológicos” que evidenciam a estrutura do ente que é ao modo de ser do *ser-aí*. Heidegger não utiliza o termo característica porque ela remete a ideia de dados ônticos que não evidenciam esse modo de ser em sua existencialidade (Cf. HEIDEGGER, 2000, p. 80). Na obra: *O conceito de tempo*, Heidegger vai fazer referência a outros existenciais: *ser-no-mundo* (Cf., p. 36-37); *ser-uns-com-outros* e *falar* (Cf., p. 37); *respectivamente-em-cada-momento* (Cf., p. 38); *quotidianidade* e “*se*” impessoal (Cf., p. 39); *é o seu ser que está em jogo, cuidado, afectivamente* e o *sê-lo* (Cf., p. 41).

heideggeriano, em acordo com a perspectiva historiográfica dos *Annales*.

4 O tempo, a Linguagem, a memória e a narrativa

A historicidade, enquanto necessidade epistemológica humana de compreensão de sua constituição na estrutura da temporalidade, efetiva-se na forma de narrativa. Ela é, necessariamente, narrativa, porque não há como fazer história sem narrar. O homem narra o acontecimento porque seu ser se dá na medida em que fala. O falar sua história é, portanto, narrar. Esse narrar é dar significado. Não é relatar o fato inerte. O narrar, enquanto expressão da estrutura ontológica do sujeito, é significar e valorar um acontecimento previamente escolhido. A simples seleção, em si mesma, já constitui a intencionalidade desse processo fenomenológico.

Desaparece o dilema se substituímos a identidade compreendida no sentido de um mesmo (*idem*) pela identidade compreendida no sentido de um si mesmo (*ipse*); a diferença entre *idem* e *ipse* não é senão a diferença substancial ou formal e a identidade narrativa. [...] O si mesmo pode, assim, ser dito refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas. Ao contrário da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida. O sujeito mostra-se, então, constituído ao mesmo tempo como leitor e escritor de sua própria vida [...] (RICOEUR, 1997, p. 425).

Trazer a narrativa como forma de ser que o homem é, significa trazer a proeminência da memória que atua como amálgama mantendo os indivíduos unidos numa coletividade. A narrativa terá, portanto, a finalidade de preservar a identidade, trazendo a memória sempre à atualidade restabelecendo e reafirmando o vínculo social. Como afirma Halbwachs (1990, p. 54): “O funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio”. Toda memória é coletiva

porque aprendemos a pensar junto à uma comunidade, conforme seus modelos teóricos conservados pela cultura. Por isso, pode-se concluir que a narrativa fruto de uma relação dialética entre o indivíduo e a coletividade visa às duas pontas primordiais dessa relação: indivíduo e comunidade. Nesse aspecto, Ricoeur diz:

A noção de identidade narrativa mostra ainda a sua fecundidade no fato de que ela se aplica tanto à comunidade quanto ao indivíduo. Podemos falar da ipseidade de uma comunidade, como acabamos de falar da de um sujeito individual: indivíduo e comunidade constituem-se em sua identidade ao receberem tais narrativas, que se tornam para um e outro sua história efetiva (RICOEUR, 1997, p. 425).

Ora, à medida em que tanto Halbwachs quanto Ricoeur compreendem o sujeito como resultado de um processo dialético com a coletividade mostrando, por isso, a indissociabilidade dessa relação, depreende-se, então, a natureza política imanente ao ser do homem. Tal fenômeno já demonstrado por Aristóteles em sua obra *Política*. Essa identidade entre os três pensadores é ainda mais pertinente quando Aristóteles atribui a natureza política do homem à sua capacidade de falar.

O homem é, por natureza, um animal político. [...], e o homem é o único animal que tem o dom da palavra. [...], o poder da palavra tende a expor o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto. [...] E é a associação de seres que têm uma opinião em comum acerca desses assuntos que faz uma família ou uma cidade (ARISTÓTELES, 2000, p. 146).

Há, no entanto, que estabelecer uma ressalva. Aristóteles parte da compreensão substancial de homem. A relação entre linguagem e natureza política do homem, em seu pensamento, não é dialética, mas causal; donde a política deriva organicamente da capacidade de falar. A aproximação aqui proposta teve apenas a finalidade de mostrar a primordialidade do falar e o quanto esse falar implica a sociabilidade. Entretanto, a relação entre linguagem e política que interessa aqui para demonstrar a primazia da narrativa na

estrutura social humana terá um melhor esclarecimento a partir de Arendt. Seu entendimento parte de uma crítica ao Aristóteles.

Zoon politikon: como se no homem houvesse algo político que pertencesse à sua essência - conceito que não procede; o homem é a-político. A política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra-espço e se estabelece como relação (ARENDR, 2013, p. 23).

Em sua obra *O que é política?*, Arendt defende que o homem é *a-político*. Essa é a sua condição ao surgir. À medida, porém, que vai sendo introduzido no mundo, i. é., no *entre-os-homens* vai se reconhecendo numa comunidade mediante sua necessidade ontológica de historicidade. O homem sai, portanto, da condição de um ser a-político para um ser político. Esse reconhecimento que ocorre nesse *intra-espço*, dar-se-á mediante o uso da fala que em Ricoeur, será na forma de narrativa num processo designado de hermenêutica circular.

Dessarte, Ricoeur ressignifica a narrativa. Se, antes dos *Annales*, o fato narrado era tomado em si mesmo como modelo a ser seguido cegamente, com Ricoeur a narrativa é apresentada em contornos existenciais. Pode-se dizer que Ricoeur estabelece uma síntese entre a historiografia tradicional e a dos *Annales*, ressaltando que a compreensão de narrativa de Ricoeur é fruto de uma crítica às duas teorias historiográficas. O abandono total da narrativa pelos *Annales*, se configurou como o outro extremo da compreensão historiográfica ingênua, porque apesar da subjetividade ter sido introduzida por eles, ela ocorreu pela metade. Trouxeram para o vigor da análise apenas o homem epistemológico, demasiado abstrato, que analisa o fato segundo a logicidade do método; esquecendo-se, em virtude do rigor científico (ainda que estruturado segundo novos critérios), o homem que sente. Tal constatação surge da interpretação de Reis onde afirma que:

A inteligibilidade histórica não pode excluir o vivido. A narrativa histórica, ao incluir o vivido, o sublunar, não se torna, por isso, incompatível com a inteligibilidade lógica. Ricoeur defende o caráter intrinsecamente narrativo do conhecimento histórico, pois esta é a forma que oferece inteligibilidade ao vivido ao articular tempo e ordem lógica (REIS, 2012, p. 101)

Assim como o movimento romântico surgiu como contraponto ao movimento iluminista opondo assim uma educação estética à uma educação racionalista. Ricoeur surge como pensador que propõe uma história humana frente a uma história abstrata. Por isso, para Reis (2012, p. 105) “o tempo vivido torna-se tempo humano na medida em que é articulado de forma narrativa e a narração ganha todo o seu significado quando se torna uma condição da experiência temporal”.

Dessa forma, a narrativa de Ricoeur em aproximação, aqui proposta com a teoria da memória de Halbwachs, recupera seu *mythos*, enquanto aquela palavra humana que narra, segundo Eliade (1972, p. 09), que “relata um acontecimento ocorrido num tempo primordial”. Não se trata de remover a metodologia científica conquistada pelos *Annales*, mas de devolver a humanidade à história buscando a verdade da narrativa para além da racionalidade científica que limita a percepção em favor de uma razão instrumental fundamentada no *logos*, palavra, demasiadamente, abstrata.

Assim a narrativa em Ricoeur reafirma o papel da linguagem como aquela que sustenta a sociabilidade humana. Essa sociabilidade, no entanto, não se dá de forma causal, tal como pensou Aristóteles, mas como pensa Arendt. O homem nasce apolítico, tornando-se político à medida que vai partilhando com seus semelhantes (*entre-os-homens*), no *intra-espaço*, um determinado consenso. A prerrogativa do consenso como legitimadora da verdade contra uma verdade imposta pela lógica da razão instrumental tem em Habermas seu pensador mais original. “Só um processo de entendimento mútuo intersubjetivo pode levar a um acordo que é de natureza reflexiva; só então os

participantes podem saber que eles chegaram a uma convicção comum” (HABERMAS, 1989, p. 88).

Habermas, confirma essa tese, ao demonstrar a natureza coletiva em que a moral deve se apoiar se essa quiser estar assentada na legitimidade inerente a uma estrutura política (social). Assim, a história tem papel preponderante na manutenção estrutura social por que reúne a um só tempo: linguagem, historicidade e narrativa, política e identidade coletiva construída numa relação dialética entre o indivíduo e a coletividade. A história, portanto, é guardiã das demandas sociais legitimadas pela sociedade.

Além disso, sendo a linguagem, o meio pela qual a narrativa se exprime, uma construção coletiva sedimentada na natureza sociológica do homem; é que se sugere uma aproximação do pensamento de Ricoeur com a ética do discurso de Habermas. Para esse pensador, quanto mais amplo o debate, ou seja, quanto mais aberta for o discurso às diferentes demandas sociais, mais autêntica será a democracia nela fundamentada.

Do mesmo modo, a história. Essa dimensão humana dar-se-á na forma de um lugar aberto à participação individual numa dialética com a coletividade, democraticamente, criadora do liame que mantém a unidade social. Esse liame guardado pela cultura sempre irrompe na forma de memória mediante atividade histórica que se dá na forma de narrativa socialmente estabelecida no ato do falar.

Considerações Finais

Em termos gerais o que se propôs foi uma aproximação entre filosofia e história a partir dos conceitos de tempo, tempo histórico e narrativa. O intuito era mostrar como esses conceitos estão fundamentados numa subjetividade que passou a ser ressignificada no século XX, particularmente, na historiografia dos *Annales*, no pensamento de Heidegger e de Ricoeur. Às noções de tempo, tempo histórico e narrativa foram aproximadas a teoria da

memória coletiva de Halbwachs, a política de Aristóteles e Arendt e a ética do discurso de Habermas.

Dessa polifonia resultou que o homem é tempo, segundo Heidegger. Na medida em que ele, no-tempo, tomou consciência de sua morte, tornou-se imperativo a necessidade empregar sentido à realidade. A busca do sentido o remete ao passado. Ao voltar o olhar para o passado, este configura-se como objeto de conhecimento. Daqui surge a história. O homem é, por isso, um ser histórico e, o tempo histórico, a condição epistemológica de acesso ao passado.

Na medida em que o passado torna-se objeto sob o escrutínio do sujeito que o interroga vimos então a filosofia de Heidegger se aproximar da historiografia dos *Annales*. Esta foi responsável por uma profunda reforma no método historiográfico derrogando a historiografia tradicional que fundamentada na narrativa inerte dos acontecimentos relegava o sujeito ao papel de mero expectador/comunicador passivo do acontecido.

Para Ricoeur, no entanto, os esforços dos *Annales*, desumanizaram a ciência histórica porque ao enfatizarem a história-problema que deveria ser analisada à luz de uma rigorosa metodologia acabou por afastar o homem de sua percepção criadora. Ao mesmo tempo em que Ricoeur devolve à narrativa a primazia na historicidade, ficou evidente a resignificação desse conceito. Se antes, configurava-se como relato linear dos acontecimentos a narrativa é entendida, agora, como a forma pela qual o sujeito, mediante a linguagem, empregando sentido ao passado e a si mesmo, dá significado à realidade numa estrutura socialmente construída no processo dialético inscrito no tempo.

É a partir do conceito de narrativa de Ricoeur que se percebe o papel da linguagem como trilha por onde transita a estrutura lógica e poética da história, mantendo o vínculo social apoiada num consenso, como percebe Habermas. Desta visão, resulta como se dá a transição humana de uma condição a-política a política como mostrou Arendt. Essa unidade será construída, no tempo, mediante um ato de linguagem configurada socialmente na forma

de narrativa decifradora do passado e guardiã da memória: a história.

Referências

ARENDDT, H. O que é política?. 11º ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

ARISTÓTELES. Política. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os pensadores)

BURCKHARDT, J. A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BURKE, Peter. a Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos *Annales* 1929-1989. 2º ed. São Paulo: UNESP, 1992.

ELIADE, M. Mito e realidade. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FRANCO, Sérgio de G. "Dilthey: compreensão e explicação" e possíveis implicações para o método clínico. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 14-26, março 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v15n1/02v15n1.pdf>>. Acesso em: 17 de jun. de 2018.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. Trad. Laurent L. Shaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HEIDEGGER, M. O Conceito de Tempo. 2º ed. Trad. Irene Borges-Duarte. Lisboa: Fim do Século, 2008.

_____. Parmênides. Trad. Sérgio M. Wrublewski. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

_____. Ser e tempo. Parte I. 9º ed. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2000.

HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KIRCHNER, R. A fundamental diferença entre o conceito de tempo na ciência histórica e na física: interpretação de um texto heideggeriano. *Veritas*, v. 57, n. 1, jan./abr. 2012, p. 128-142.

Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/11230/7674>>. Acesso em: 21 de abr. de 2018.

REIS, J. C. Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RICOEUR, P. Tempo e narrativa - Tomo III. Trad. Roberto L. Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

SCHOPENHAUER, A. Metafísica do amor, metafísica da morte. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO XVI

A ESCOLA NORMAL DE MOSSORÓ. A GÊNESE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Rubson Gomes Martins Ramos¹

Márcia Maria Alves de Assis²

INTRODUÇÃO

As Escolas Normais chegaram ao Brasil no século XIX, numa época em que a educação passava por dificuldades, com a falta de professores qualificados, professores mal remunerados, poucas escolas e método de ensino fragilizado. As Escolas Normais configuraram-se como a primeira escola de formação de professores do país e tinham o objetivo de preparar professores para o ensino primário (hoje correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e, com isso, mudar o rumo da educação do país. Com a chegada das Escolas Normais ao Brasil, a educação teve uma pequena melhora. Suas primeiras unidades foram implantadas em algumas das principais capitais, expandindo-se, posteriormente, para outras cidades, chamadas de cidades-polo. No início do século XX, efetivou-se em Natal – RN e, no ano de 1922, foi criada a Escola Normal de Mossoró.

A Escola Normal de Mossoró tinha um curso diferenciado em relação à de Natal, já que tinha o objetivo de formar professores

¹ Graduado em Matemática e Aluno Especial no Programa de Pós-Graduação em Ensino- POSENSINO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: rubson.ramos28@hotmail.com

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino- POSENSINO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: marciageomat@ig.com.br

para o exercício da docência nas áreas mais difíceis do interior do estado do Rio Grande do Norte, constituindo-se, naquela época, como a primeira escola de formação de professores na cidade de Mossoró (MOURA, 2001).

A escola, como objeto de estudo, desencadeia uma série de pensamentos institucionais sobre o conceito individual da sua cultura. Para analisar os elementos que compõem as características particulares de cada escola, é preciso, antes de tudo, entender os princípios que aproximam e distanciam os seus procedimentos. Utilizar o conceito de cultura escolar para exemplificar essas ações é entender a escola como elemento vivo e compreender suas implicações teóricas e práticas.

Pensando nessas aproximações constantes, compreende-se que cada escola pode possuir ações que incrementam a sua própria particularidade, como as especificidades dos alunos e os professores, o local estabilizado onde se localiza, ou seja, seu lugar social, situando-se no centro das ações, sofrendo influências em um procedimento ininterrupto através das suas linguagens, comportamentos, sendo responsável por um processo evolutivo de habilitação intelectual e social numa constante troca e produção simbólicas. Segundo Pierre Bourdier (1986), os sistemas simbólicos como arte, religião, mito constituem, em seu conjunto, estruturas que são utilizadas para estabelecer um domínio. Dessa forma, o poder simbólico e as trocas simbólicas servem para entender a ideia de uma ordem social e cultural.

De acordo com André Chervel, o sistema escolar assume o papel de que “de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). Através de André Chervel, entendemos que o estudo das disciplinas é essencial para compreender o processo da cultura estabelecida na escola e passada pela escola, pois coloca em “evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, classificando, desse modo, nos estatutos dos acessórios a imagem de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da

sociedade” (CHERVEL, 1990, p. 184). Esse poder de criação é percebido nas relações escola e sociedade e na sua tarefa de formar cidadãos, impactando, de forma direta, vidas que estão em constantes movimentos sociais. Dessa forma, o sistema escolar mais do que formar indivíduos, estabelece uma cultura que é percebida através das constantes interações sociais.

Para Forquin (1993), entender a cultura escolar significa perceber as relações interiores e também exteriores na prática efetiva e relacional da cultura e da educação. Se existe educação, é necessário um processo; se há processo, há troca de linguagens, competências, hábitos, valores, ou seja, elementos de sociabilidade. Dessa forma, “toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura” (*Ibidem*, p. 13).

Diante do exposto, esse artigo visa descrever como foi a trajetória inicial da Escola Normal de Mossoró, em 1922, baseando-se, para isso, na seguinte questão: em qual contexto social e econômico a cidade de Mossoró se encontrava no início do século XX que a tornava apta a receber uma unidade da Escola Normal em seu município? Para responder a essa questão, abordar-se-á um pouco da criação, do corpo docente, da primeira turma e da organização curricular da Escola Normal.

Como percurso metodológico, será adotada a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, como livros e artigos, tornando-se um método indispensável nos estudos históricos, já que, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base no que já foi escrito anteriormente. Boccato (2006, p. 266) esclarece que:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o

conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Para o embasamento teórico, o apoio veio de alguns compêndios escritos por pesquisadores como Vargas (2001), Moura (2001), Nonato (1973), Cascudo (2010), assim como de artigos, teses e dissertações de Assis (2016) e Sarmiento (2013), dentre outros. O artigo foi organizado em duas partes. Em um primeiro momento, é feita uma breve reflexão acerca da educação no Brasil e da necessidade da criação das Escolas Normais. Em seguida, é apresentada a trajetória inicial da Escola Normal em Mossoró no ano de 1922. Esse capítulo é dividido em dois subtítulos: o primeiro aborda os aspectos históricos e econômicos que contribuíram para a vinda da Escola Normal para a cidade e o segundo, a criação, corpo docente, alunos e organização da matriz curricular da Escola Normal.

Breve reflexão sobre a educação no Brasil e a criação das Escolas Normais

Na sociedade contemporânea, a escola tem se tornado a grande responsável pela formação social, intelectual e cultural do indivíduo. Através da educação, a pessoa adquire a capacidade de desempenhar alguma função dentro do contexto social, político, econômico e cultural da sociedade. O professor, como mediador nesse processo educativo, tem a responsabilidade de orientar e guiar o indivíduo nessa jornada evolutiva. Nesse sentido, Martins (2009, p. 01) destaca o papel da escola:

Desde o momento de sua institucionalização, a escola, enquanto instância reconhecida socialmente como 'locus' de produção e reprodução da cultura erudita, tornou-se o 'ethos' propício para o cultivo de uma cultura específica, a cultura pedagógica que resulta de representações, procedimentos e práticas educacionais que consolidam a postura do ser professor e do ser estudante.

O surgimento da escola no Brasil deu-se ainda na colônia e esteve, inicialmente, sob a responsabilidade dos Jesuítas (Igreja Católica) que, nesse período, montaram escolas primárias e organizaram colégios e seminários. Presente em algumas dessas formas de organização da educação, havia o curso de artes, compreendendo o ensino de elementos da Física, Matemática e Astronomia (VARGAS, 2001, p. 18).

Os jesuítas foram expulsos em 1759 e, nesse período, o Estado assumiu a responsabilidade da educação, criando as “aulas régias”, que só foram efetivadas em 1772 e que compreendiam o estudo das Humanidades. Com a saída dos Jesuítas, o Estado precisou contratar professores leigos locais, criando um grande problema para a educação do país, já que esses professores não tinham qualificação para lecionar e, no Brasil, não existia um curso de formação de professores. Somente no final do século XVIII, a colônia passou a ter ensino público primário e médio; nesse período, a necessidade de formação docente já existia (VARGAS, 2001).

No início do século XIX, o sistema de ensino já estava regulamentado. Nessa época, surgem os métodos de ensino, que eram definidos por lei. O primeiro método utilizado no Brasil foi adotado no artigo 4º da lei de 15 de outubro de 1827 e era conhecido como método de Lancaster. De acordo com Castanha (2017), esse método consistia em o professor ensinar a lição a um grupo de alunos e, em seguida, esse mesmo grupo reproduzia o conhecimento para os demais alunos da turma. Assim funcionava o método:

Cada classe tinha um monitor ou decurião, que tomava a lição dos alunos sob sua responsabilidade. A base da aprendizagem se dava pela constante repetição dos exercícios, levando os alunos à memorização dos conteúdos estudados. Além de um monitor para cada grupo de alunos, havia um inspetor que atendia a esses monitores e auxiliava o professor no repasse das lições e no controle da disciplina (CASTANHA, 2017, p. 4).

Na verdade, o método de Lancaster, criado na Inglaterra, veio legalizar o que já vinha sendo feito no Brasil. Foi adotado por se tratar de um método econômico e que fazia grande sucesso na Europa, representando uma inovação didática e respondendo ao que se exigia de instrução na época (CASTANHA, 2017). O método de Lancaster, também conhecido como método mútuo, foi difundido pelas principais cidade do país, sendo inclusive adotado na Escola Normal de Niterói, em 1835, porém sua adoção não durou muito tempo (CASTANHA, 2017). À medida que os anos foram passando, problemas foram surgindo, os professores eram mal remunerados, sem falar que uma grande parcela da população ainda não tinha acesso à educação, principalmente nas áreas remotas do Norte do país, o que levou à ampliação do número de escolas no país. Com isso, esse método de ensino se tornou ineficiente, visto que, com o aumento do número de escolas, houve uma redução no número de alunos em sala de aula e o professor passou a atuar diretamente com o aluno.

O século XIX ficou marcado por um esforço significativo para efetivar os sistemas nacionais de educação. O primeiro grande investimento visou qualificar os profissionais da Educação Básica. Para isso, foram realizadas visitas a outros modelos educacionais de alguns países da Europa, dando origem, assim, às Escolas Normais no país, que adquiriu um papel fundamental na divulgação do saber e nas técnicas necessárias à formação do professor:

As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes ‘agências’ na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Consideramos a Escola Normal um ‘ethos’ que elabora uma cultura pedagógica para a formação do professor (MARTINS, 2009, p. 1).

A primeira Escola Normal surgiu em Niterói - RJ, no ano de 1835, posteriormente se expandindo para as principais capitais do Brasil, conforme descreve Martins (2009, p. 4):

As Escolas Normais começaram a aparecer no cenário sociocultural brasileiro a partir da terceira década do século XIX. Em 1835, em Niterói, em 1836, na Bahia, em 1845, no Ceará e, em 1846, em São Paulo. Até então, uma das principais mazelas da educação era a existência de professores improvisados, com péssima formação e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando à ampliação da escolaridade elementar e, conseqüentemente, não havia uma proposta de qualificação do professor.

Com o funcionamento das Escolas Normais, o Brasil começa a mudar o seu cenário em relação à educação. Agora preocupado com a qualidade da educação, investe na formação de professores. Essa preocupação surge em um momento em que o objetivo do Brasil é de se igualar aos demais países da Europa, em desenvolvimento, estrutura, educação e economia. Em razão disso, houve um grande investimento também na área de engenharia, construção de vias, rodovias, prédios e no saneamento básico; foi um período marcado por grandes inovações tecnológicas no país (VARGAS, 2001).

Aos poucos, as Escolas Normais foram ganhando espaço nas demais regiões do Brasil. A primeira Escola Normal do Estado do Rio Grande do Norte-RN foi inaugurada no ano de 1874, em Natal. Contudo, observa-se que o seu funcionamento só aconteceu a partir de 1908. A Escola Normal de Natal tinha o objetivo de formar professores para o então ensino primário. Em 1965, passou a se chamar Escola Estadual Presidente Kennedy (ASSIS, 2016).

Não diferente de outros estados brasileiros, a Escola Normal de Natal passou por grandes dificuldades, pois não havia ambientes adequados, os recursos eram poucos, a seca também assolava o estado, fazendo com que muitos professores abandonassem a formação. Nesse mesmo período, o ensino primário foi municipalizado, o que dificultou mais ainda a evolução do sistema básico de educação, já que a maioria dos municípios tinha poucos recursos para realizar tais investimentos (ASSIS, 2016).

Mediante as dificuldades enfrentadas no sistema básico de educação do RN, o governo do estado realizou, em 1910, a reforma

do ensino, melhorando as condições de trabalho dos professores, e sancionou a lei que criava, em todos os municípios do estado, escolas primárias, determinando que o quadro de professores dessas escolas fosse formado na Escola Normal. Isso contribuiu bastante para uma mudança positiva na educação estadual (ASSIS, 2016). Como as Escolas Normais estavam cumprindo com as expectativas exigidas, foi criada a segunda Escola Normal no estado, localizada na cidade de Mossoró.

Trajatória inicial da Escola Normal de Mossoró no ano de 1922

Nesse tópico, será abordado um pouco da história da Escola Normal de Mossoró no ano de sua criação. O tópico está organizado em duas partes: na primeira, serão apresentados alguns aspectos sociais e econômicos que fizeram com que a cidade recebesse uma unidade da Escola Normal e, na segunda, tratar-se-á da estrutura, corpo docente, primeira turma e da matriz curricular dessa escola.

Aspectos sociais e econômicos de Mossoró – RN no início do século XX

A cidade de Mossoró, localizada na região Oeste Potiguar, foi uma cidade privilegiada no início do século XX, com a chegada da Escola Normal, o primeiro curso de formação de professores da época. A Escola Normal de Mossoró, com sua fragmentação histórica, resultou em um dos maiores patrimônios da terra de Santa Luzia (MOURA, 2001, p. 20).

A cidade de Mossoró, o maior município do estado em área, é a segunda cidade do estado com maior população. Localizada entre duas capitais, Natal/RN e Fortaleza/CE, possui um índice de desenvolvimento econômico acima da média e foi politicamente emancipada no século XIX. A constituição em município ocorreu através da promulgação da Lei nº 246, de 15 de março de 1852, ato

que representou a emancipação política e econômica do lugar (OLIVEIRA, 2017, p. 54).

O início do século XX foi marcado por grandes avanços na cidade de Mossoró. Em 1915, a cidade recebeu um trem, ligando Mossoró a cidade de Limoeiro do Norte - CE. Foi recebido com muita alegria pela população e recebeu o nome de “Comércio de Mossoró”. Em 1916, chegou a iluminação pública (CASCUDO, 2010) na cidade, ao mesmo tempo em que também chegava em outras capitais do Nordeste, como São Luís - MA e Recife - PE. Com o desenvolvimento da cidade, algumas indústrias se instalaram por aqui, gerando emprego e renda para a população local; na mesma época, as vias também foram adaptadas para receber o automóvel (ROCHA, 2005). A cidade de Mossoró tornou-se, assim, uma das principais cidades, pela sua importância econômica, do estado, como Sarmento explicita:

Já quanto ao cenário econômico-social, naquele ano de 1922, no Rio Grande do Norte, Mossoró era a segunda cidade na hierarquia da arrecadação de impostos, ou seja, contribuía de forma significativa para a engorda do orçamento do Estado. A cidade de Mossoró ainda se encontrava, nessa época, na Era do seu Apogeu Comercial, constituindo-se como um dos mais fortes centros comerciais do interior nordestino, abastecendo cidades do interior do Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba e Pernambuco, desde o final do século XIX (2013, p. 74).

Mossoró, no início do século XX, consolidava-se como uma importante fonte de economia para o estado. Nesse período, foram construídas bibliotecas, espaços teatrais, jornais, e colégios. No âmbito educacional, era a única cidade, além da capital, que tinha grandes escolas de educação primária, como o Colégio Diocesano de Santa Luzia, fundado em 1901, o Colégio Sete de Setembro, fundado em 1900 e encerrado em 1904, o Sagrado Coração de Maria, em 1912, o Grupo Escolar, fundado em 1910, a Escola Paulo Albuquerque, em 1917, que, sob a gestão Jerônimo Rosado, foi a primeira de ensino público voltada para a escolarização de analfabetos; tinha como finalidade alfabetizar principalmente os

servidores que trabalhavam nos órgãos públicos da cidade (SARMENTO, 2013).

A Criação da Escola Normal de Mossoró em 1922

A vinda da Escola Normal para Mossoró foi resultado de bastante luta da parte política e de pessoas de grande influência no município. Era um sonho que estava se tornando possível, pois surgiu numa época em que poucos tinham acesso à educação, pois somente os mais favorecidos financeiramente frequentavam a escola, quem não tinha condições ficava satisfeito ao aprender as primeiras letras do alfabeto (MOURA, 2001). Na cidade, não existia um curso voltado para a formação de professores, e os que atuavam no ensino primário eram professores leigos.

Configurando-se como a primeira escola de formação de professores do interior do estado, a Escola Normal de Mossoró marcou um período muito importante para a educação do interior do estado. Foi criada em 1922, pelo decreto nº 165 de 19 de janeiro de 1922, e inaugurada em 2 de março de 1922, com o nome Escola Normal Primária de Mossoró (CASCUDO, 2010). Com a criação, a cidade de Mossoró, além da importante economia, passou a ter a visita de grandes intelectuais da época, que vinham visitar e lecionar na Escola Normal, considerada uma escola diferenciada, se comparada à de Natal. O objetivo dessa escola era formar professores para o exercício da docência nas áreas mais difíceis do interior do estado do Rio Grande do Norte (MOURA, 2001).

A Escola Normal Primária de Mossoró foi instalada em um prédio no centro da cidade, na rua Dionísio Filgueira. O prédio, na época já antigo, apresentava as mesmas linhas arquitetônicas do estilo colonial, tendo sido o local de funcionamento do “Colégio 7 de Setembro” (NONATO, 1968). Posteriormente, foi reformado para receber o “Grupo Escolar 30 de Setembro”, passando, em seguida, por mais uma reforma, para receber a Escola Normal, ambas funcionando no mesmo prédio:

No meio desses retratos, de fatos e dias apagados, surge uma lembrança sentimental de Mossoró. Lá está o mesmo casarão do alto do Pão Doce, de janelas antiquadas, na sua forma primitiva, que serviu a várias instituições e serviços, e que ao tempo, dava pousada ao Grupo Escolar “30 de Setembro”, vinha de sucessivas modificações, até que pelo ano de 1909, aí passou a viver aquela casa de ensino primário, que resultava da reforma de Ensino decretada pelo Governador Alberto Maranhão. Anos depois veio a se instalar no mesmo prédio, com solenidades e discursos, a Escola Normal de Mossoró (NONATO, 1968, p. 182).

Esse prédio, atualmente, continua em funcionamento, abrigando a Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Nas dependências da Escola Normal, funcionava uma biblioteca com mais de 300 obras, um ginásio para as aulas de Educação Física, laboratório para o ensino de Física, Química, História Natural, Geometria e Desenho (MOURA, 2001). O corpo docente era considerado de melhor qualidade para a época, tendo formação superior e uma sólida formação cultural; entre eles, havia juizes, desembargadores, advogados, farmacêuticos, jornalistas, padres, poetas e professores diplomados na Escola Normal de Natal, todos considerados grandes intelectuais da época (SARMENTO, 2013).

Na relação de nomes do primeiro corpo docente e de funcionários auxiliares, constavam os seguintes nomes (NONATO, 2001, p. 126):

Corpo Docente: Dr: Eliseu Viana, Português; Dr: Tércio Rosado, Francês; Dr: José Gurjão, Geografia e História do Brasil; Dr: Antônio Soares, Aritmética e Geometria; Professor Irineu dos Santos; Música, e Celina Guimarães, Desenho.

Auxiliares: Francisco Medeiros (Seu Chico), Porteiro; Vicente Higino (major), Contínuo; Manuel Chaves, Ilna de Melo Rosado e João Firmino da Costa, inspetores de aluno, e Manuel Assis (mestrão), Secretário Crônico.

Eliseu Viana foi o primeiro diretor e o encarregado pelo Governo do estado de organizar essa nova instituição de ensino. O curso, em relação ao de Natal era diferenciado, pois tinha duração

de três anos, enquanto o de Natal era de quatro anos, por isso recebeu o nome de Escola Normal Primária de Mossoró, enquanto a de Natal era Escola Secundária. Era um curso voltado para formar professores para lecionar nas escolas rudimentares e isoladas do interior do estado.

Os Grupos Escolares continuariam a ter provimento com professores formados pela Escola de Natal, pois que a de Mossoró, com um currículo apenas de três anos, era um estabelecimento com atribuições mais restritas, preso, como se encontra, pela própria lei, àquela subordinação esdrúxula de Escola Normal Primária de Mossoró (NONATO, 2001, p. 126).

Para a primeira turma, inscreveram-se 38 normalistas. Em 1924, formou-se a primeira turma, sendo diplomados 11 professores:

Os professores formados pela primeira turma da Escola Normal foram: Joel Carvalho de Araújo, Ester Fernandes da Silva, Isaura Quatorzieme Rosado, Joaquina Veras Leite, Maria Carmélia de Almeida, Hilda Lopes de Oliveira, Maria Eliza da Silva, Maria Silva de Vasconcelos, Lucilo Wanderley dos Santos, Raimundo Reginaldo da Rocha e Ozelita Bezerra Cascudo (MOURA, 2001, p. 41).

Sua matriz curricular era bastante diversificada, com disciplinas que tinham aspectos teóricos, técnicos e práticos, que preparavam o professor para a sala de aula e que também contribuíam para formar seu perfil social. Essa matriz era dividida em três anos, compreendendo o estudo de Português, Francês, Aritmética e Noções de Geometria, Geografia geral e particular do Brasil, História Universal do Brasil, Noções de Física, Química e História Natural, Educação Cívica e Pedagogia, Higiene Escolar e Educação Física; Trabalhos Manuais; Economia Doméstica, para o sexo feminino, Princípios de música e cantos escolares e Desenho (SARMENTO, 2013).

Essas disciplinas eram organizadas da seguinte forma (SARMENTO, 2013, p. 82):

1º ano – Português, Francês, Aritmética e Geometria, História, Música e Desenho; 2º ano – as mesmas matérias do primeiro e mais Educação Cívica e Pedagogia e Trabalhos Manuais; 3º ano – Noções de Física, Química e História Natural Aplicadas, Educação Cívica e Pedagogia, Higiene escolar, Educação Física e Economia Doméstica. Salienta-se que no segundo e no terceiro anos era obrigatória a prática escolar no Grupo “30 de Setembro”, anexo à Escola Normal.

O ensino das disciplinas do curso deveria ser dado nas seguintes cadeiras (Art. 4º): 1 (uma) de Português; 1 (uma) de Francês; 1 (uma) de Aritmética e Geometria; 1 (uma) de Geografia e História; 1 (uma) de Física, Química e História Natural; 1 (uma) de Pedagogia e Educação Física; 1 (uma) de Higiene Escolar e educação Física; 1 (uma) de Desenho, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; 1 (uma) de Música e Cantos Escolares.

Essa organização curricular permaneceu em funcionamento até 1934. Em 12 anos de funcionamento, a escola conquistou espaço dentro de sua organização administrativa e pedagógica e, em 16 de julho de 1935, o Decreto de número 689 determinou mudança na Escola Normal de Mossoró, de modo a equipará-la à Escola Normal de Natal, passando a ser de quatro anos e mudando sua estrutura curricular (MOURA, 2001).

Considerações Finais

A Escola Normal de Mossoró foi, sem dúvida, a grande responsável pelo desenvolvimento intelectual do interior do estado, pois tinha a responsabilidade de formar professores para atuar diretamente com o sertanejo e alfabetizá-lo, mudando a história da educação do interior, que apresentava uma situação alarmante, com altos índices de analfabetismo.

A Escola Normal de Mossoró foi recebida com festa, por representar, para muitos, a grande esperança de viver em um lugar melhor, de aprender o novo, o desconhecido, já que através de sua vinda para a cidade, grandes intelectuais da época passaram por ela, entre eles poetas, escritores, jornalistas, professores de outras escolas espalhadas pelo país, que vinham conhecer a cidade e traziam consigo seus conhecimentos, suas histórias, sua arte,

enriquecendo, assim, a cultura local, incentivando a população a pensar que era importante haver desenvolvimento econômico, mas igualmente importante era o desenvolvimento cultural, social e educacional, pois, sem esses, não há condição de uma região crescer economicamente.

Referências

ASSIS, Márcia Maria Alves de. **Matemáticas elementares na Escola Normal de Natal**: legislação, programas de ensino, material didático (1908-1970). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Centro de Educação. Programa de Pós – Graduação em Educação. Natal – RN. 2016.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área de odontologia e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, set-dez. 2006, 18(3), pp. 265-74.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. **Memória & sociedade**. 1986.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Notas e depoimentos para a história de Mossoró**. - 5. ed. - Mossoró: Fundação Vingt – Un Rosado, (Coleção Mossoroense. Série C; v. 1571). 2010.

CASTANHA, André Paulo. Os métodos de ensino no Brasil do século XIX. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1054-1077, out./dez. 2017.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIM, J.-C.. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

- MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 35, p. 1-10, 2009.
- MOURA, Wilson Bezerra de. **A tradicional Escola Normal de Mossoró**. Mossoró - RN: Fundação Vingt – Un Rosado, (Coleção Mossoroense. Série C; v. 1255). Novembro de 2001.
- NONATO, Raimundo. **Memórias de um retirante**. Coleção O Mossoroense série “C”, volume 1234. Fundação Guimarães Duque. Setembro, 2001.
- NONATO, Raimundo. **A Escola de outro tempo**. Coleção O Mossoroense série V, volume 22. Editora Pongetti. 1968.
- OLIVEIRA, Jionaldo Pereira de. **Uma análise da formação e expansão do urbano de Mossoró: dinâmica e contradições**. Revista Pensar Geografia, v. I, nº. 1. Junho de 2017.
- SARMENTO, Maria Aurélia. **A Escola Normal Primária de Mossoró (1922-1934):** Narrativas sobre a criação da primeira escola de formação de professores do interior do Rio Grande do Norte. UERN/ POSEDUC. Mossoró – RN. 2013.
- ROCHA, Aristotelina Pereira Barreto. **Expansão urbana de Mossoró (período de 1980 a 2004):** geografia dinâmica e reestruturação do território. - Natal, RN: EDUFRRN Editora da UFRN, 2005.
- VARGAS, Milton. **História da ciência e da tecnologia no Brasil:** uma súmula. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Centro Interunidade de História da Ciência, 2001.

CAPÍTULO XVII

ENSINO RELIGIOSO E DIVERSIDADE: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL

Rusiane da Silva Torres¹
Guilherme Paiva de Carvalho²

Introdução

A educação brasileira do século XXI ainda é marcada pela hierarquização das disciplinas, onde algumas são consideradas mais importantes na formação de estudantes do que as demais. Essa estrutura é resultado da formação histórica e cultural do currículo brasileiro. Forquin (1992) enfatiza que o currículo final, aplicado nas escolas, é um produto trabalhado e construído, tendo como elementos de seleção a cultura acumulada, quando esses valores culturais não são pensados de forma igualitária, ocasiona uma hierarquia entre as disciplinas. Português e Matemática comumente aparecem como protagonistas dentro do currículo, o Ensino Religioso é visto como coadjuvante, sendo muitas vezes questionado e além disso, expressões como “religião não se discute” ainda circulam nas escolas.

¹ Aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Graduada em História na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). rusianehistoria@gmail.com.

² Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGCISH/UERN). guimepaivacarvalho@gmail.com.

Para Émile Durkheim (1981), a religião tem o papel de fortalecer os laços de união social e colaborar para a solidariedade dos membros do grupo. O sociólogo destaca que a religião tem o poder de unir um grupo de pessoas em prol de objetivos comuns. Weber (1991) enxerga a religião como sendo um elemento ou um recurso usado pelos indivíduos, desde o primórdio das sociedades, para buscar uma salvação. Essa busca afeta seu comportamento, seu modo de viver, suas escolhas, seus desejos. Dessa forma, pensar a religiosidade é pensar em um elemento cultural e social.

Pensando a religião como um dos meios responsáveis na condução do ser humano, ela foi introduzida nas escolas, objetivando a formação baseada no cristianismo, acreditando que pessoas cristãs assumiriam um papel mais ético na sociedade e obedeceriam as leis estabelecidas. Logo as escolas começaram a introduzir um ensino com cunho religioso. No Brasil, destacou-se a introdução de princípios ligados à Igreja Católica Apostólica Romana, tendo em vista que o país responsável pela colonização, Portugal, é um país propriamente católico, logo essa crença foi transferida para colônia.

O Ensino Religioso se faz presente nas escolas do país desde o período colonial, tendo sido institucionalizado como disciplina na década de 30 do século passado. Embora seja uma disciplina de longos anos, seu caminho é marcado por avanços, retrocessos e questionamentos, tais como: “qual a importância do estudo religioso nas escolas?”; “A disciplina apresenta a mesma relevância que as demais?”; “Por que devo me matricular em uma disciplina de cunho facultativo?”. Tais questionamentos ocorrem devido à forma como a disciplina foi ministrada ao longo dos anos, com ênfase no catolicismo, ignorando muitas vezes as demais crenças religiosas, em especial as de matrizes africanas.

O Brasil é um país misto e diverso. Essa diversidade se apresenta nos elementos culturais, nos dialetos regionais, na diversidade religiosa. Essa pluralidade deve ser respeitada e debatida dentro das escolas, com o intuito de diminuir estranhamentos e possíveis preconceitos. Sobre a pluralidade

cultural brasileira no âmbito escolar, Vera Maria Candau (2000) destaca:

A diversidade ao estar inserida no processo educativo, vai resultar num estímulo à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, isto vai requerer tanto de alunos como de professores, mudanças importantes de mentalidade e fortalecimento de atitudes de respeito entre todos e com todos (CANDAU, 2000, p.120).

O Ensino Religioso deve criar mecanismos que abranjam essa variedade de religiões praticadas, necessitando abranger em ensino das religiões. A disciplina apresenta um caráter facultativo dentro do Ensino Fundamental, devendo ter como finalidade estudar essa diversidade religiosa, enfatizando suas características, seus costumes, seus rituais, suas crenças, conforme estabelece o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996).

Embora a lei estabeleça que a disciplina deva pregar o respeito à diversidade religiosa e cultural do Brasil, ainda é comum sentir a presença do ensino voltado para as religiões de cunho cristã, em especial o catolicismo. A prática do catolicismo dentro da sala de aula no nosso país, teve seu primórdio logo que as primeiras escolas foram estabelecidas no período colonial, com a Companhia da Ordem dos jesuítas. Os padres jesuítas, dentre eles destaca-se Manoel de Nóbrega (1517-1570), instituíram uma educação com a finalidade de catequizar os povos das novas terras, como também

ministrar a catequese para filhos e filhas dos colonos, “as primeiras tarefas dos jesuítas foram a conversão e a catequese dos gentios, ou seja, dos índios; a catequese e o ensino das primeiras letras às crianças brancas” (ROSSI *et al.* 2009, p.35).

Assim, a educação brasileira foi sendo fomentada as margens do catolicismo dentro do contexto histórico de cada período vivenciado pelo país. Hoje o Ensino Religioso é alvo de ataques, uma vez que a Constituição brasileira promulgada em 1988 estabelece a laicidade do Estado brasileiro, enfatizando que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei” (BRASIL, 1988). Dessa forma, nenhuma religião deve ser considerada oficial, ou ainda nenhum culto com viés religioso poderá sofrer punição.

O objetivo desse trabalho consiste em analisar os caminhos traçados pela disciplina, enfatizando de forma sucinta os principais marcos, destacando a educação dos jesuítas no período colonial até os dias atuais, enfatizando ainda o estabelecido para a disciplina na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Ensino Religioso no período colonial e imperial

No período colonial do Brasil (1500-1822), a educação se baseava em três esferas: a escola, o Estado e a economia. Esses deveriam apresentar os mesmos princípios, enriquecer a metrópole. Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996) enfatiza que os colonizadores ao se instalarem não tinham a educação como prioridade, no entanto, a coroa portuguesa enviou para o Brasil a Companhia de Jesus, com a finalidade de realizarem um trabalho missionário e pedagógico com o povo.

A autora ainda destaca que as primeiras escolas fundadas pelos padres jesuítas eram frequentadas pelos filhos dos senhores de engenho, e apresentavam como foco a transmissão dos costumes europeus e as crenças do catolicismo, religião oficial da metrópole.

Dessa forma, coroa e Igreja apresentavam a mesma pretensão a introdução do catolicismo no Brasil e doutrinar os povos indígenas e posteriormente os escravos africanos.

Ainda segundo Aranha (1996), os jesuítas não consideravam religiosas aquelas crenças praticadas pelas populações indígenas, também não respeitavam as religiões oriundas da África e praticadas pelas etnias africanas, estas eram taxadas de “erradas” ou ainda “bruxarias”. Os jesuítas desprezaram a educação adquirida, aquela que cada um carrega consigo. Não levaram em consideração o saber adquirido por meio da experiência de vida, da observação, dos costumes. Desprezando as crenças religiosas, eles estavam desvalendo a cultura de cada povo, considerando a sua como exclusiva, e esta todos os povos deveriam adotar.

Os jesuítas desprezaram a educação popular. Por força das circunstâncias tinham de atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo sobrou o ensino dos princípios da religião cristã (GADOTTI, 2004, p. 65).

Assim era necessário catequizar esses povos, introduzir as práticas do catolicismo na vida de cada morador da colônia, isso geraria um efeito de servidão e obediência. Sobre a catequese João Décio Passos (2006) destaca que ela era levada para dentro das escolas, tanto as públicas como as confessionais, nos quais o ensino das práticas da Igreja Católica apresentava um cunho teórico e espiritual. O autor enfatiza que esse modelo de Ensino Religioso aplicado nas escolas da colônia se fez presente durante anos na educação.

Essa ligação manteve uma continuidade entre as comunidades religiosas e as escolas e reproduziu no interior destas as catequese das Igrejas que conquistavam espaço. Ainda que estejamos longe de uma legitimação dessa prática, o modelo catequético ainda subsiste em algumas práticas do Ensino Religioso (PASSOS, 2006, p.29).

Catequizar e educar eram indissociáveis, não se pensava em educação sem a introdução da Religião Católica. O modelo de educação incluía o ensino do Português para os povos indígenas, estes deveriam considerar a partir desse momento o português sua língua oficial, não devendo fazer mais uso de seu idioma local e próprio; após aprender a língua portuguesa, o próximo passo era a aceitação da doutrina cristã; ler e escrever eram colocados em segundo plano, não sendo prioridades nesse modelo de educação, assim como o canto e o conhecimento musical e instrumental.

As escolas ainda introduziam aprendizado de cunho profissional e agrícola, ainda existia o ensino da gramática latina, a qual se destinava apenas à elite local, que realizaria seus estudos superiores em países da Europa. Posteriormente, práticas como rezar o terço ou o ofício de Nossa Senhora, realizar orações diárias pedindo penitência e salvação a Deus, a preparação e o recebimento do sacramento da eucaristia foram sendo introduzidas na vida dos moradores da colônia (SAVIANI, 2008).

Passos (2006) ressalta que nessas circunstâncias o catolicismo foi adentrando na educação, e mesmo com o fim das missões jesuíticas no país, em 1759, as escolas continuaram difundindo uma educação com um viés religioso, uma vez que padres, monges da ordem dos franciscanos ou carmelitas permaneceram ministrando aulas exclusivas para membros da elite, tendo como foco a disseminação do modelo jesuítico, por consequente o catolicismo.

Com a independência do Brasil em 07 de setembro de 1822 e a instauração da monarquia, o que aconteceu com a educação? Existiu uma ampliação no que diz respeito ao acesso da população de classe baixa? De imediato se faz necessário destacar que o Ensino Religioso no período imperial (1822-1889) não mudou muito de figura, tendo em vista que a Religião Católica Romana foi instituída como a religião oficial do Império. O artigo 5º da Primeira Constituição Brasileira (1824) destacava que “a Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma

alguma exterior do templo”. Logo, o catolicismo se fortalecia dentro das escolas, e apresentava uma estabilidade configurada dentro da Constituição.

Ainda sobre o período imperial é importante mencionar que no ano de 1927 foi criada a primeira Lei Nacional de Instrução Pública, que estabelecia um saber com um cunho religioso, com o objetivo voltado para formação de pessoas éticas e católicas. A religião agora se apresentava como elemento essencial na formação civil e social do indivíduo, conforme apresentava o artigo 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827).

A doutrina religiosa era elemento presente nos estabelecimentos de ensino primário e secundário. No Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, primeiro estabelecimento de ensino público que ofertou o ensino secundário, criado no ano de 1837, o Ensino Religioso recebia a titulação de “instrução religiosa”, no qual o ensino apresentava inspiração humanística, onde deviam formar indivíduos considerados éticos perante a sociedade.

A educação do Colégio Pedro II usava os ensinamentos cristãos como recurso para combater vícios como jogos, bebidas alcoólicas; para eliminar defeitos considerados “ímorais” como egoísmos, a preguiça, a vaidade; além disso a masturbação e outras práticas sexuais eram taxadas como pecaminosas. A educação ligada ao catolicismo no Colégio Pedro II enfatizava virtudes como a fé, a obediência, a compaixão, a honra. Usava ainda a religião para instruir crianças e jovens a obedecerem às leis e respeitarem as instituições de poder, como o Estado e a Igreja. A religião era um elemento controlador de homens e mulheres (CUNHA JUNIOR, 2008). As demais escolas do ensino secundário no Brasil

desenvolveram-se de acordo com os costumes educacionais e religiosos do Colégio Pedro II.

O Ensino Religioso no período imperial não apresentava o mesmo objetivo da época da colônia, catequizar e conquistar novos fieis, agora seu objetivo central consistia na formação moral. Cunha Junior (2008) enfatiza que o ensino voltado para o religioso no Colégio Pedro II começou a perder forças apenas em 1970, ou seja, perdurou durante todo o Império, e um longo período do Brasil republicano.

O Ensino Religioso do início da República aos dias atuais

Com a instauração da República em 15 de novembro de 1889, a educação passa a ser enxergada como caminho eficaz para redução da desigualdade social e econômica, que só agora começava a ser notada. O Estado percebe que a educação é de sua responsabilidade, entretanto, as escolas no início da República ainda se restringiam a elite burguesa, enquanto as classes inferiores viviam na miséria, em cortiços espalhados nas principais cidades do país. Na zona rural, a situação não era diferente, a pobreza era maciça, homens e mulheres trabalhavam nas fazendas em trocas de pequenas porções de terra para sobreviver.

No que diz respeito ao Ensino Religioso, este começa a vivenciar crises, a principal delas motivada pela separação da Igreja com o Estado, fato esse ocorrido em 1890. Assim, o ensino voltado para uma religião específica só seria persuasório em estabelecimentos de ensino específicos, como os que apresentavam cunho religioso, em especial as da rede privada. As crenças religiosas não podiam aparecer nas escolas ou em demais órgãos mantidos pelo poder público.

Essa ideia se fortificou após a laicidade estabelecida na primeira constituição do Brasil na condição de República, no ano de 1891. Um Estado laico é aquele que não apoia nem se contrapõe a nenhuma religião, é aquele que trata todas as pessoas de forma

igualitária, independente da escolha religiosa. A Constituição Brasileira do ano de 1891 determinava que:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 6º - Será leigo (laico) o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados (BRASIL, 1891).

De acordo com Saviani (2008), a exclusão oficial do ensino com viés religioso das escolas foi algo que a Igreja Católica jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter tal situação. A separação entre Igreja/Estado estabelecida na Constituição, no entanto, não teve aplicabilidade na prática. Vale destacar que a laicidade do Estado brasileiro ainda é garantida na atual Constituição da República Federativa, do ano de 1988.

O início da década de 30 foi marcado pela institucionalização do Ensino Religioso enquanto disciplina dentro do currículo escolar. Embora a laicidade estivesse garantida na Constituição vigente, em 1934, o Ensino Religioso é introduzido nas escolas em forma de disciplina de cunho facultativo, conforme estabelecia o artigo 153:

Art. 153 - O Ensino Religioso era de **frequência facultativa** e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934, grifo do autor).

Vale salientar que a expressão facultativa permanece nas demais constituições, ainda se fazendo presente na Lei que rege a educação brasileira, a Lei nº 9.394/ 1996. Facultativa para a escola, sendo obrigatória para os alunos e alunas. Nos anos posteriores outras constituições dedicavam um artigo para estabelecer princípios para o ensino religioso nas escolas.

Entre os anos de 1964 a 1985 o Brasil viveu um regime civil-militar. Nesses longos e difíceis anos, a vida dos brasileiros foi atingida por reformas, censuras e medidas autoritárias, inclusive na área da educação. Dentre essas reformas no campo educacional, se pode citar o Decreto de Lei nº 869/69, instituído pelo General Médici. Esse decreto tornava obrigatória a inclusão das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política no currículo em todas as escolas de todos os níveis do país. Com a presença dessas disciplinas, não havia espaço no currículo para o Ensino Religioso. Essa situação foi normalizada no ano de 1977, com o parecer de número 540, no qual determinava o retorno da disciplina, declarando suma importância na formação de uma consciência cidadã.

Com o fim do governo dos militares no Brasil, no ano de 1986, o país passou por reformas em diversos setores, econômico, político, educacional, com o principal objetivo de retornar o cunho democrático. Na área da educação, uma das principais reformas é representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (Lei 9394/96), sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e pelo ministro da educação Paulo Renato. A LDB se baseia no princípio do direito universal à educação para todos e todas, direito esse estabelecido na Constituição de 1988.

Com a Lei 9394/96 fundamentando a educação, o Ensino Religioso deve buscar estabelecer um ensino múltiplo, onde nenhuma crença religiosa seja vista como legítima e oficial. A disciplina deve corresponder às exigências da educação inclusiva presente no século XXI. Segundo Saviani (2004), as possíveis falhas encontradas e cometidas pelo Ensino Religioso nos dias atuais podem ser ocasionadas pela maneira como a disciplina foi introduzida, pautada em uma única religião.

O Ensino Religioso nas suas origens, configurou-se uma simbiose entre educação e catequese materializada na obra dos jesuítas. O Ensino Religioso percorre ao longo de sua história no Brasil, caminhos muito ligados ao desenvolvimento do Estado Laico e a Igreja Católica, visto desde a

colonização do Brasil por portugueses, cuja religião oficial era a católica, e que também foi implantada no Brasil (SAVIANI, 2004, p. 67).

De acordo Ana Cavaliere (2007), o Ensino Religioso deve ser enxergado pelos profissionais da educação como um forte recurso para enfrentar os problemas de violência, indisciplina ou conflitos na escola e na família, ou seja, a disciplina aparece como solução emergencial para recuperação dos princípios morais, da convivência social, além de elemento para construção da cidadania.

A atual LBD estabelece princípios que devem ser adotados em cada disciplina, no caso do Ensino Religioso como já mencionado antes, o estudo a pluralidade e a diversidade religiosa deve ser o pilar do componente curricular. As diretrizes enfatizam que é comum enxergarmos apenas o catolicismo dentro das escolas, no entanto, outras religiões muitas vezes são predominantes em determinado tipo de educação. Se pode mencionar o exemplo da educação nas escolas quilombolas, segundo as diretrizes ela:

A Educação Escolar Quilombola não deverá fugir do debate da diversidade religiosa e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. O currículo não deve privilegiar esse ou aquele credo. Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Os quilombolas, assim como outros coletivos sociais, vivenciam práticas religiosas diversas. Existem até aqueles que não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública. O que se deve destacar, nesse caso, é que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa como um dos pontos centrais da sua prática (BRASIL, 2013, p. 443).

Com esse exemplo se pode perceber a ênfase que as diretrizes propõem para a diversidade religiosa. Logo adiante o documento estabelece que a “Educação Escolar Quilombola deverá proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas” (BRASIL, 2013, p.443). Essa denúncia deve ocorrer em qualquer estabelecimento de ensino, nenhuma religião deve aparecer nas escolas em forma de doutrinação, isenta de questionamentos.

No ano de 2010, por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 ocorreu o reconhecimento do Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental (9 anos), as demais áreas são: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna, Arte e Educação Física); Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia). Esse decreto determina que:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2010).

O Ensino Religioso, segundo as atuais normas que regem a educação, apresenta um papel relevante na formação cidadã da população. Uma nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi aprovada no final do ano de 2017. A BNCC é um documento de caráter normativo que determina o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que é desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de ensino, de modo que todas as pessoas tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2017). Sobre o Ensino Religioso a BNCC determina que é necessário:

Tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BRASIL, 2017).

A BNCC ainda enfatiza que os fenômenos religiosos devem ser estudados como elementos integrantes da cultura de cada sociedade. O componente curricular deve apresentar um diálogo com outras áreas, como a Filosofia ou a Antropologia. Dentre as

competências da disciplina pode-se mencionar: “Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios” (BRASIL, 2017). Respeitar a crença de cada grupo social, enxergar a religião como um elemento cultural, repleto de significados, representações, mitos, narrativas, oralidade, tradições.

Outra competência da disciplina de acordo com a BNCC trata-se de debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos de ódios e práticas de intolerância, discriminação e violência motivadas por vícios religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2017). O texto da BNCC finaliza destacando a principal da disciplina é formar cidadãos e cidadãs capazes de respeitar religiões com crenças distintas da sua, isso só se constrói por meio de um ensino que propicie debates sobre a diversidade religiosa existente no nosso país.

Considerações Finais

Pode-se concluir que o Ensino Religioso aplicado nas escolas, no século XXI, deve adotar mecanismo que favoreça o debate e o respeito diante da diversidade religiosa, fazendo com que alunos e alunas compreendam o exercício de cidadania. Sabe-se que a educação jesuítica aplicada no longo período colonial ainda apresenta marcas na educação. O catolicismo comumente é enxergado como religião predominante dentro das nossas escolas.

A disciplina deve apresentar subsídios que apresentem a diversidade religiosa aqui presente, se tornando um componente de cunho reflexivo capaz de produzir um conhecimento crítico em crianças e jovens. O Ensino Religioso não deve se constituir apenas no ensinamento da história de cada religião, é preciso ir além disso, se deve estudar os costumes, problematizar como cada religião lida com assuntos como identidade, juventude e gênero por exemplo.

Um dos principais desafios encontrados pela disciplina, diz respeito à formação de professores e professoras, uma vez que aqueles/as que lecionam a disciplina não apresentam uma formação na área das Ciências das Religiões, ou em Teologia. É comum o/a professor/a da disciplina ser aquele/a que está com sua carga horária incompleta, sem nenhuma preparação ou conhecimento a respeito da temática, logo os conteúdos não darão conta do estabelecido na LDB. É necessário que o/a profissional que ministre a disciplina apresente uma formação ou uma especialização na área.

Uma estratégia para que o componente curricular enfatize a diversidade religiosa, consiste em convidar representantes das principais crenças praticadas aqui no Brasil. Sabe-se que não se pode abranger todas, tendo em vista a ampla diversidade, no entanto, o/a professor/a pode selecionar as crenças que mais apresentam seguidores/as. Esses representantes explicariam as crenças de cada um desses seguimentos. Outra estratégia é uma visita aos templos e lugares sagrados dessas religiões.

Por fim, a disciplina deve levar questionamentos para a sala de aula, principalmente sobre qual a finalidade da religião. Não seria exaltar um ou vários deuses, seguir o seu exemplo, e se tornar um ser bondoso, que prega o amor e o respeito? Ou o papel da religião é nos tornarmos pessoas intolerantes com nossos irmãos e irmãs desprezando quem tiver uma outra crença ou pensar religiosamente diferente?

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 26 Abr. 2018.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>>. Acesso em: 01 Mai. 2018.

_____. (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em 29 Abr. 2018.

_____. Constituição (1934). Presidência da República. Casa Civil: subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 Mai. 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Senado Federal. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811> Acesso em 04 Mai. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Art. 5, VI.

_____. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em 15 Mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013->

pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 10 Mai. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular-** BNCC. Brasília, 2017, 470 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em 26 de Mai. 2018.

CANDAUI, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

CAVALIERE, A. **O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas**. In. Cadernos de Pesquisa. v. 37, n. 131. p. 303-332, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0537131.pdf>>. Acesso em: 18 Mai. 2018.

CUNHA JUNIOR, C. F. da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Religião e conhecimento**. In: Sociologia, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1981.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre. n. 05, p. 28-49. 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luiza (Org.). **Ensino religioso e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine, NEVES, Fátima Maria (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. V. 1. Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. (Trad.). Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

CAPÍTULO XVIII

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL E O ENSINO DA MATEMÁTICA INCLUSIVA

Silvana da Silva Nogueira¹
Márcia Maria Alves de Assis²

Introdução

Para refletirmos sobre os fundamentos da educação de surdos no contexto atual, é necessário conhecer as raízes da história, diversos acontecimentos relacionados com a vida dos surdos em várias épocas. De acordo com, (STROBEL 2009, p. 06.). “Para conhecermos e pesquisarmos os fatos históricos precisa-se recuperar marcas ou vestígios deixados pelos homens no passado, estes vestígios chamam se: fontes históricas”. Ao recorrermos às fontes históricas, observamos que a história dos surdos teve início na Idade Antiga e percorre sua trajetória até a Contemporânea.

Dessa forma, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental, que na concepção de (SEVERINO, 2013, p. 122.). “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registro disponível decorrentes de pesquisas anteriores[...]”. Sobre a pesquisa documental, o mesmo autor profere: “Tem-se como fonte

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino- POSENSINO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: silvananogueira1@gmail.com.

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino- POSENSINO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: marciageomat@ig.com.br

documentos no sentido amplo, ou seja, [...] fotos, filmes, gravações, documentos legais”. No que se refere à inclusão no ensino da matemática, recorreremos aos estudos de (2011) e Lobato (2013).

Esta pesquisa tem por finalidade, discorrer sobre a historicidade da educação de alunos surdos, abordando os principais acontecimentos que marcaram a vida da comunidade surda no Brasil e as leis que normatizam os seus direitos e ainda trazer discussões acerca da formação docente de professores que lecionam na disciplina de matemática inclusiva para estudantes surdos. A temática torna-se relevante, por tratar de um assunto cada vez mais presente no ambiente escolar, e que apesar das leis se destinarem a normatizar o processo de inclusão, muitos alunos não se sentem totalmente incluídos e professores afirmam não se sentirem preparados para enfrentar tal desafio.

Breve histórico da educação dos surdos no Brasil

Os registros de educação de surdos no Brasil têm origem francesa, em 1855, com a chegada do professor surdo Eduardo Huet, com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob consentimento do imperador D. Pedro II, com a intenção de fundar uma escola para pessoas surdas.

De acordo com Mori e Sander (2015), dois anos depois, no ano de 1857, foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, inaugurada no dia 26 de setembro através da Lei nº 839. O curso tinha a duração de seis anos e era oferecido a alunos dos dois sexos, na idade de sete a dezesseis anos. A disciplina “Leitura sobre os Lábios” estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolver a linguagem oral. Havia um tipo de seleção e, logo, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de ser oralizados. Assim, pois, se deu o primeiro contato dos surdos brasileiros com a Língua de Sinais Francesa, trazida por Ernest Huet.

No ano de 1861, Ernest Huet foi embora do Brasil devido a problemas pessoais, para lecionar aos surdos no México, neste período o instituto- INES ficou sendo dirigido por Frei do Carmo que logo abandonou o cargo e foi substituído por Ernesto do Prado Seixa, e posteriormente, em 1862, o Dr. Manoel Magalhães Couto, foi contratado para cargo de diretor, porém não tinha experiência em educação de surdos.

Strobel (2015), comenta que no ano de 1875, um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil, algum tempo depois, no ano de 1961, o surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães, também fez uma publicação a respeito da educação de surdos, no Rio de Janeiro o livro “Até onde vai o Surdo” nele, narra em forma de crônicas, as experiências de pessoas surdas.

Em 1929, cria-se mais um Estabelecimento no Brasil, o Instituto Santa Terezinha, fundada pelo bispo Dom Francisco de Campos Barreto, na cidade de Campinas/SP. Com atendimento para meninas surdas, somente em 1970 passou a atender meninos e meninas surdas.

No ano de 1954, foi fundado o Instituto Educacional de São Paulo (IESP), o IESP atingiu 150 alunos e tornou-se a primeira escola para surdos a oferecer curso ginásial no Brasil. Mais tarde, em 1969, o Instituto foi doado à Fundação São Paulo e incorporado à Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. Por meio dos Centros de Formação e Pesquisa da PUC/SP, o atendimento foi ampliado, passando a oferecer tratamento clínico a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem. Desse modo foi criado o CERDIC – Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação.

A DERDIC é uma instituição sem fins lucrativos, mantida pela Fundação São Paulo e vinculada academicamente à PUC-SP, com a finalidade de atuar na educação, acessibilidade e empregabilidade de surdos e no atendimento clínico a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem. O trabalho institucional priorizava famílias economicamente desfavorecidas e beneficiava pessoas de

todas as faixas etárias. Para (MELO, 2011, p. 26) “[...]caracterizou como importante centro especializado na educação de surdos e atendimento clínico na área da fonoaudiologia”. A instituição tinha a função de cuidar e educar as pessoas com alterações na audição.

Outra instituição importante criada no Brasil, foi fundada em 1984 na cidade de São Paulo, Confederação Brasileira de Desportos de Surdos- CBDS, uma entidade de fins não econômicos, com o intuito de oferecer esportes aos surdos. Segundo, Strobel (2009), apesar das imensas dificuldades, desde a sua fundação até os dias atuais, a Entidade sobrevive pelo esforço de voluntários da comunidade surda de todo o Brasil.

Três anos depois, em 1987, foi fundada a instituição FENEIS– Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro, a partir da reestruturação da antiga FENEIDA. A principal finalidade era a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

Federação Nacional de Educação de Surdos / FENEIS: é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sócio-cultural, assistencial e educacional que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos. (STROBEL ,2009, p. 43.).

Strobel (2009), esclarece que a instituição foi responsável por organizar e participar de vários eventos (Congressos) no ano de 1988. Dentre eles, o I Congresso Brasileiro de Surdos (Campinas, 28/30 de setembro, 266 participantes). I Encontro dos Profissionais de Comunicação Total (Rio de Janeiro, 1 e 2 de julho, 148 participantes). I Encontro dos Surdos de Mato Grosso do Sul (Campo Grande, 28/30 de julho, 64 participantes). I Encontro Nacional dos Intérpretes em Língua de Sinais (Rio de Janeiro, 5 e 6 de agosto, 68 participantes). I Ciclo Estadual de Palestras na Área dos Surdos (Porto Alegre, 19 de novembro, 57 participantes). III Simpósio de Deficiência Auditiva (Belo Horizonte, 25/26 de novembro, 235 participantes). I Encontro dos Surdos do Centro-

Oeste (Goiânia, 2/4 de dezembro, 247 participantes). Posteriormente, a FENEIS participou de outros congressos em todo o Brasil.

Estes são alguns fatos históricos sobre a educação dos surdos que ocorreram no Brasil, iniciaram de forma “tímida” comparados com as atrocidades de ocorreram durante a sua trajetória de lutas. A partir dessas lutas foram nascendo algumas leis que deram origem a educação formal da comunidade surda.

Existem dois documentos legais além da Constituição Federal de 1988, que deram a estrutura e as condições necessárias para que a educação de surdos tomasse o formato que tem hoje. A partir da Constituição Brasileira de 1988, nosso país iniciou sua prática democrática em todos os âmbitos, níveis e situações da sociedade. A democracia ficou mais concreta e também na área da educação especial e nos movimentos surdos passou a ocorrer uma maior participação de todos, com o interesse e do apoio de todos a tornar a acessibilidade e a inclusão uma realidade. Isto se refere às próprias pessoas com deficiência. Eles mesmos “arregaçam as mangas” e vão discutir suas possibilidades, seus sonhos e direitos. (MORI e SANDER, 2015, p.11.).

Na próxima seção, faremos alusão a algumas leis que regulamentaram a educação dos surdos no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988.

Políticas de educação e inclusiva para surdos no Brasil

No Brasil, configura-se um cenário de políticas públicas governamentais voltadas para a educação especial. Ao analisar a trajetória histórica da educação especial, observamos como fundamento norteador, um conjunto de leis, decretos, resoluções, diretrizes, portarias e o conflito no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com Necessidades Educativas Especiais. Essas premissas documentais marcam a trajetória da educação das pessoas com deficiências, ao longo da história, e permite compreender a circunstância atual da proposta de educação inclusiva no Brasil.

Nesse contexto, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que em seus artigos 205 e 208, defendem o direito à educação para todas as pessoas, inclusive para pessoas com deficiência:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento de pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC n. 59/2009). (BRASIL, 1988.).

O artigo 227, em seu inciso II, defende a criação de programas que atendam pessoas com deficiência:

II – Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada pela EC n. 65/2010). (BRASIL, 1988.)

De acordo com Lemos e Catete (2011), a partir da criação da constituição, a sociedade brasileira iniciou o seu processo de redemocratização, considerando-se um marco na história, com isso surgiram outras leis que também regulamentam a sociedade.

Posterior a Constituição Federal, no ano de 1990, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da lei nº 8.069, de 13 de julho. Sobre as pessoas portadoras de deficiência, no art. 54, inciso III, esta lei profere que o estado tem como dever assegurar à criança e ao adolescente, o atendimento educacional especializado, especialmente na rede regular de ensino. “Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990.).

Nessa época, mesmo com as leis em vigor, havia um alto índice de crianças e jovens fora da escola. Por este motivo, foi organizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Quatro anos depois, em busca de alcançar as metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe fortalecer a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar e tentando acabar com atitude discriminatórias.

[...]Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.(BRASIL, 1994, p. 2.).

Foi realizada exatamente com a pretensão de incentivar a inclusão de todas as pessoas na escola regular, visto que, na época muitas crianças e jovens se encontravam fora da sala de aula.

Dois anos mais tarde, em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394/96, dedica o seu capítulo V a Educação Especial, nos artigos 58, 59 e 60 preconizam que os sistemas de ensino precisam assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (BRASIL, 1996.).

A primeira lei direcionada diretamente para as pessoas com deficiência, foi criada no ano de 1999, lei nº 7.853/89 regulamentada

pelo decreto de nº 3.298, ela dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, no art. 24, ela define matrícula obrigatória de pessoas portadora de deficiência em cursos regulares de ensino público e particular.

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. (BRASIL, 1999, p.08.).

Designa ainda que o ministério Público será o órgão responsável em monitorar o processo de Inclusão das pessoas com deficiência na sociedade de forma geral e dar outras providências.

Em 2001, foi criado o plano Nacional de educação-PNE, através da Lei nº 10.172/2001. No que se refere a Educação Especial, retrata que se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, determinadas por características físicas, sensoriais, metais, ou múltiplas, como também as altas habilidades, superdotação ou talentos. O PNE trata da estrutura de ensino que está posta para as pessoas que necessitam de uma educação especializa, no tocante da estrutura física dos locais de ensino, formação dos professores, materiais adaptados de acordo com as especificidades do aluno e outros quesitos básicos. Para Kranz (2011), não há a preocupação dos órgãos responsáveis pela educação, em desenvolver jogos e atividades adaptadas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, que essa tarefa acaba ficando para o professor.

A Resolução CNE/CP nº1/2002, trata em suas Diretrizes da formação de Professores da Educação Básica, nas instituições de Ensino Superior, ela prevê que a formação docente esteja voltada para a diversidade podendo contemplar conhecimento das especificidades dos alunos. “II - o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p.1). De uma forma geral, a escola e o professor devem estar preparados para receber todos os alunos e lhes proporcionar aprendizado digno. Com relação a formação de professores, a pesquisadora explica:

[...] a formação de professores não contemplava aspectos referentes à Educação Inclusiva. Portanto, resta, a esses profissionais, formação que se realize no decorrer de sua atuação nas escolas. Nesse sentido, o levantamento realizado neste estudo pode fornecer subsídios relevantes, uma vez que foi possível identificar diversos elementos que permeiam o contexto da Educação Matemática Inclusiva. (KRANZ, 2011, p.133.)

Ainda no ano de 2002, por meio da Lei de nº 10.436, fica reconhecida a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, como Língua Materna dos Surdos. Mais tarde, no ano de 2005, ela foi regulamentada pelo decreto de nº Decreto nº 5.626/05, que teve como finalidade, implantar a inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Assim, compete às escolas bilíngues adequarem suas práticas educativas utilizando uma proposta pedagógica que possibilite ao educando aprender na perspectiva bilíngue. Nesse contexto, é de competência da escola viabilizar as adaptações curriculares, avaliativas e metodológicas, didáticas e ações que atendam as especificidades dos educandos NEE (LOBATO, 2015, p. 54).

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado –

AEE na Educação Básica, estabelece em seu Art. 2º que o Atendimento Educacional Especializado-AEE, deve ser implantado nas escolas, com a função de complementar e suplementar a formação do aluno por meio da disponibilidade de serviços, recursos e acessibilidade e estratégias que suprimam os impedimentos e forneça participação plena participação na sociedade.

Em 2015, cria-se a última lei, até então, voltada para as pessoas com deficiências, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146, de 6 de julho de 2015, com o intuito de garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Contudo, percebemos que, de direito, perante as determinações que constam dos documentos oficiais, há um engajamento em prol de uma educação de qualidade para as pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Todavia, surge o questionamento: O sistema educacional juntamente com a escola, estão preparados para oferecer uma educação de qualidade para essas pessoas? Será que há de fato a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular?

Na próxima seção, faremos uma explanação de como acontece, ou deveria acontecer, o ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática inclusiva para alunos surdos da escola regular, tratando exatamente do processo de inclusão.

O ensino/aprendizagem da matemática inclusiva para surdos

Com a necessidade de incluir todos os alunos na escola, surge a Matemática inclusiva, defendida por Kranz (2011). As pesquisas nesta área da educação atentam-se para o significado que a Matemática assume no processo de ensino/aprendizagem, levando em consideração a formação de professores que lecionam neste campo.

O ensino da matemática para alunos surdos não é uma tarefa fácil, os professores se sentem inseguros, e temem as diversas dificuldades existentes. Esta insegurança, certamente está relacionada com a formação inicial dos professores, pois os cursos de licenciatura não os preparam para atuarem diretamente em uma sala de aula inclusiva sem que antes haja uma formação continuada, afim de aperfeiçoar os conhecimentos previamente adquiridos. Assim afirmam os autores:

[...] um dos obstáculos ao desenvolvimento desta prática inclusiva é a falta de uma formação adequada nos cursos de licenciatura, com foco nesta temática. A maioria dos professores do ensino fundamental alegam que não se sentem preparados e motivados para a docência de grupos tão diversificados. (SOUZA e MARCATTO, 2016 p.02.).

Lobato (2015), também aponta as dificuldades existentes no processo de ensino da disciplina de Matemática, que dificulta o aprendizado dos alunos e conseqüentemente o processo de inclusão:

Dentre os vários obstáculos para efetivação de uma educação equitativa, elencamos como aspecto relevante a fragilidade da educação de qualidade, embora seja preconizada que se trata de um direito de todos. Nesse sentido, destacamos como aspecto problematizador a escassez de sinais-termos na área de matemática. Esse fato pode, por si, tornar precário o ensino dos conteúdos curriculares em sala de aula. Seus reflexos podem ser percebidos quando os professores que têm contato com Libras, empiricamente, tentam transmitir o conteúdo curricular usam variados sinais-termos momentâneos, podendo gerar ambigüidades no processo de ensino e aprendizagem, bem como o emprego recorrente da datilologia para designar vários termos sem sinais. (LOBATO, 2015, p. 125.).

Além destes empecilhos, a autora destaca a falta de conhecimento da LIBRAS por parte do professor, que deixa de transmitir alguns conteúdos por não haver “sinais-termos” específicos para tal e por não ser fluente em Língua de Sinais.

Em uma entrevista feita com professores que lecionam na disciplina de Matemática, a pesquisadora Kranz (2011), cita uma

docente que fala da importância de se trabalhar com o “concreto” em sala de aula:

Procuro fazer trabalhos que tragam tanto a prática, quanto a teoria; eu gosto muito de fazer uma aula interdisciplinar; como a turma é heterogênea então a gente tem que fazer essa mesclagem [do concreto com o abstrato]; eu trabalho muito assim, usando eles próprios; gosto muito de trabalhar a questão lógica, com problematização; faço conta, mas é raro [...]. Trabalho com simbologia matemática; também fazemos aula expositiva, e com o livro; queremos trazer atividades atrativas para eles: recorte e colagem com números, escrita, coordenação motora. (KRANZ, 2011, p.83.).

Nesta fala, os princípios assinalados pela educadora revelam o uso de atividades práticas, atrativas e do concreto, de aspectos mais próprios da Matemática, como as aulas expositivas, teoria, simbologia, contas, escrita, ainda faz relação da Matemática com outras disciplinas, com o intuito de uma aula interdisciplinar; para aprimorar o entendimento e significação dos conteúdos.

No mesmo trabalho a pesquisadora faz referência ao discurso de uma professora que sente a necessidade de um auxílio na formação dos professores que trabalham com a educação inclusiva, a necessidade de formação continuada foi levantada, por professoras durante as entrevistas: “[...] a gente sente falta de orientações; a gente sempre devia ter cursos para poder ajudar essas crianças; é precisas orientações que ampliassem mais; que tivesse alguém para auxiliar a gente”. (KRANZ, 2011, p. 133.).

A mesma autora, sugere uma formação voltada para o trabalho com jogos adaptados e com regras, mas que os próprios professores sejam atuantes na confecção destes jogos. Pois, esses materiais didáticos facilitam a mediação do conteúdo, a interação entre alunos e a aprendizagem, pois os surdos aprendem mais facilmente através da visão, Lobato (2015), baseada na concepção de Quadros (2007) explica que: A língua de sinais é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que foram as palavras nessas línguas. Logo, explica a

concepções dos autores em indicarem o trabalho com materiais concretos e manipuláveis.

Alberton (2015), também compartilha da ideia de se trabalhar com os recursos visuais com o objetivo de estimular a aprendizagem de alunos surdos, explica que isso pode fazer parte do planejamento do professor. Entre esses recursos, os jogos podem ser estratégias úteis e atraentes. E, nesse processo, o computador também é um aliado importante, pois possui recursos visuais, com forma e cores, que sempre agradam às crianças. Na era da informática, o computador deve ser um aliado do professor. Para o autor, os jogos de todos os tipos, como jogo da velha, trilha, dominó, jogos on-line e outros, podem ser adaptados para trabalhar determinados conteúdos com alunos surdos”.

Apesar das formações inadequadas de professores que lecionam para alunos surdos na disciplina de Matemática, existem algumas estratégias e metodologias que podem ser utilizadas para a realização dessas aulas, como mostram os autores citados anteriormente, todavia, os professores devem buscar aprimorar os seus conhecimentos. Caso contrário, a aprendizagem do aluno fica prejudicada, e o estudante acaba se tornando inserido e não incluído na sala de aula.

Considerações finais:

Esta pesquisa não esgota as análises dos trabalhos que envolvem as discussões sobre o ensino de Matemática para surdos. Mas, serve para provocar reflexões e discutir sobre a formação de professores, ensino e aprendizagem no campo da Educação Matemática para surdos, e despertar o interesse para a construção de metodologias voltadas para a adaptação de atividades e jogos matemáticos para o ensino de estudantes surdos, com o intuito de que sejam realmente incluídos no ensino regular.

Os resultados apontam a partir da história da educação dos surdos, que houve uma evolução bastante significativa, todavia, necessita-se de políticas públicas mais eficazes para que a inclusão

se faça de maneira satisfatória. Pois a estrutura educacional como um todo, ainda não está preparada para atender as especificidades dos estudantes.

É preciso promover a inclusão do aluno surdo, para isso, é necessário que a instituição escolar esteja preparada, com profissionais capacitados para atender as necessidades dos alunos, além disso, utilizem-se de recursos pedagógicos visuais e manipuláveis para promover um ensino de Matemática de qualidade. Nesse sentido, estes materiais didáticos utilizados no ensino não são a garantia para a resolução de todos os problemas do ensino da matemática, mas podem ser um auxiliar de ensino, uma alternativa metodológica à disposição do professor e do aluno, desde que se sejam bem objetivados e planejados.

Referências:

BRASIL. Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1841-07-18;82>>. Acesso em: 25 de março de 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL, Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf Acesso em: 18/05/2018.

BRASIL, Estatuto da criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Lei nº 7.853, de 24 de novembro

de 1989. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/566007.pdf>> Acesso em: 28 de abril de 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 28 de maio de 2108.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.< <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>> Acesso em: 03 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2108. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 28 de maio de 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação especial. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em; 28 de maio de 208.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm> Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.> Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.> Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de lei n.º 6.860-A, de 2017. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid> Acesso em: 28 de maio de 2018.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Abril de 1990 Original: Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março de 1990. Disponível em< <http://www.regra.com.br/educacao/>> Acesso em: 02 de junho de 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em: 17 de maio de 2018.

KRANZ. Rosana Claudia. **Jogos na Educação Matemática Inclusiva**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2011. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2011.

LOBATO, Maria José Silva. **Educação bilíngue no contexto escolar inclusivo**: a construção de um glossário em Libras e Língua Portuguesa na área de matemática. Dissertação (Mestrado em educação Matemática) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN. 2015.

SOUZA. P. A e MARCATTO. F.S.F. Um olhar à educação matemática inclusiva nos cursos de formação inicial de professores de matemática. Universidade Federal de Itajubá. 2016.

SEVERINO. J. A. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo. Cortez Editora. 2013.

STROBEL. Karin. **História da educação de surdos**. Monografia (Licenciatura Letra-LIBRAS) Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância Florianópolis. 2009.

MELO. Vieira Renata. **O ensino de Geografia através do uso de áudio livros.** Monografia (Licenciatura em geografia) Universidade Federal de Alfenas /MG 2011

MORI. R. N. N e SANDER. E. R. **História da educação dos surdos no Brasil.** Universidade Estadual de Maringá. 2015. Disponível em<

http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf> Acesso em: 02 de junho de 2018.

CAPÍTULO XIX

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL: O ENSINO MULTISSERIADO EM QUESTÃO

Willia Barbosa de Menezes¹

Paulo Augusto Tamanini²

Introdução

Este texto busca refletir sobre os aspectos históricos da educação do campo das escolas de classes multisseriadas³ inseridas nas regiões brasileiras. Essas escolas situadas nas comunidades rurais têm um papel relevante para a iniciação escolar dos brasileiros oportunizando a formação de sujeitos do campo a permanecer na comunidade rural fortalecendo os saberes, experiências, e vivências culturais, que antigamente era marcada pelo o analfabetismo.

As classes multisseriadas caracteriza-se pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (geralmente agrupados em série do 1º ao 5º ano) e diversas faixas etárias, submetida à responsabilidade de um único professor numa sala de aula, essa é uma realidade comum das escolas nos espaços rurais brasileiros. Além de que essas classes multisseriadas vêm contribuindo para os

¹ Graduação em Pedagogia na (UERN), Especialista em Ensino de Português e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar (IFRN), e aluna em caráter especial do Programa de Pós-graduação em ensino (POSENSINO). E-mail: willia_menezes@hotmail.com

² Doutor em História (UFSC), com Estágio Pós-Doutoral (UFPR); Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. E-mail: paulo@tamanini.com.br)

³ Organização de ensino nas escolas em que o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. Atendendo a alunos com idades e níveis de conhecimentos diferentes.

indivíduos situados nas comunidades rurais no Brasil um papel significativo para a sociedade, com práticas que sejam capazes de propiciar um ambiente que disponibiliza de atividades de ensino-aprendizagem para os educandos das escolas rurais de classes multisseriadas que valorizem as particularidades, experiências, diversidades, e complexidade dos sujeitos do campo.

Sobre a legislação educacional brasileira, oferece bases legais no que refere-se a implementação de políticas públicas que atendam as particularidades da vida rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, no art.28 estabelece que a educação básica para a população rural deve promover as adaptações necessárias de acordo com as peculiaridades da vida rural, adequando o currículo, o calendário escolar, a organização escolar, e metodologias com as especificidades, as condições climáticas e o trabalho no campo.

No primeiro tópico intitulado como: contextualização histórica da educação rural, apresenta uma breve trajetória da educação desde do período colonial com a chegada dos jesuítas ao Brasil até a atualidade entrelaçando com as lutas dos movimentos sociais do campo e resgatando os principais fatos que marcaram o ensino multisseriado. Em seguida no tópico “Reflexões sobre as políticas educacionais” aborda uma discussão em torno das legislações e pareceres referente a educação do campo.

1. Contextualização histórica da educação rural

Para contextualizar a educação rural na atualidade, retrocederemos um pouco sobre a história da educação no Brasil que inicia-se com a chegada da colônia portuguesa juntamente com a companhia Jesuíta, cuja missão era catequisar os povos indígenas de acordo com a fé cristã a fim de propagar e difundir os princípios cristãos. Do ponto de vista informal a educação no campo brasileiro iniciou-se com a chegada dos jesuítas impondo regras aos grupos indígenas que já possuíam suas formas particulares de organização social, cultural, e econômica.

Conforme Saviani (2008) os jesuítas elaboraram um plano geral de estudos implantado em todos os colégios um sistema de ensino, denominado *Ratio Studiorum*. Esse plano era fundamentado em experiências vivenciadas em colégios romano, que tinha como objetivo instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. O *Ratio* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras. Esse plano contido no *Ratio Studiorum*:

Era de caráter universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivesse. E elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converterem no instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI,2008, p.56.).

O ensino era restrito, as camadas populares permaneciam sem acesso à educação, pois manter a nova ordem estabelecida era o principal interesse do Brasil colônia e imperial. Nesse período ainda não discutia do ponto de vista formal as escolas do campo multisseriadas, o foco era uma educação voltada para as elites com o ensino clássico, humano e de cunho literário.

Em 1759 a companhia jesuíta foram expulsos por Marquês de Pombal - Sebastião José de Carvalho e Melo com a intenção de implantar as reformas pombalinas com base nas ideias iluminista com o objetivo de colocar Portugal e suas colônias no mesmo patamar que as nações europeias rumo a modernidade. Após a expulsão dos jesuítas, criou as aulas régias que limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, e filosofia) as aulas eram organizadas na casa dos professores ou numa sacristia, nesse período dá-se o processo da escolarização por meio da multisseriação, pois as classes eram heterogêneas, com vários alunos com níveis de

aprendizagens diferentes, era uma época de condições precárias do funcionamento escolar.

No período de 1808 com a chegada família real para o Brasil a educação escolar destinada a população geral ficou restrita pautada nas aulas régias avulsas de primeiras letras para algumas escolas no Rio de Janeiro, com isso mostra que sem um padrão de atendimento aos alunos de acordo com o desenvolvimento da idade, série ou classes já concentrava-se uma escola multisseriada para as classes populares.

O método Lancasteriano, também conhecido como o ensino mútuo ou monitorial, trazido para o Brasil em 1823 pelo inglês Joseph Lancaster que visava a extensão da educação de toda população trabalhadora para fundamentar a ordem social com o intuito de ensinar o maior número de pessoas com diferentes idades e níveis de aprendizagem ao mesmo tempo, no qual o aluno mais adiantado recebia orientação de um único professor e repassava para os demais alunos, conforme Saviani (2008) evidencia:

Baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Que embora esses alunos tivessem papel central na efetivação de método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De umas das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. (SAVIANI,2008, p.128).

Observar-se que o percurso da educação no Brasil instituindo-se de fato o sistema multisseriado adotando o ensino mútuo, ou seja, as classes eram heterogêneas e os mais adiantados ajudavam os que encontravam dificuldades em aprender, demonstrando que as escolas multisseriadas surgiram nesse período. Nessa mesma época o ensino das primeiras letras no campo era ministrado nas

fazendas por professores ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de instruir os outros.

Sobre a educação rural tem seu marco com o presidente Marechal Deodoro da Fonseca que a princípio oferece um ensino ao estudante do campo por interesses econômicos, somente em 1920 que a sociedade brasileira começou a preocupar-se com uma educação no meio rural de forma mais sistematizada devido ao movimento migratório no Brasil e a revolução industrial, no qual começa a atrair os trabalhadores da zona rural para os centros urbanos, intensificando o êxodo rural e provocando o inchaço nas cidades. Essa situação foi precursora para o movimento em defesa da educação dos camponeses que ficou conhecida como Ruralismo Pedagógico⁴, que apoiava uma escola integrada às condições locais, visando promover a fixação do indivíduo do campo.

Nesse período foram se popularizando, sobretudo nas cidades os grupos escolares, organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e, geralmente, com as crianças separadas por sexo. Nos povoados e vilas, como também na zona rural, os Grupos permaneceram funcionando nas escolas isoladas e multisseriadas para atender os problemas de ordem demográfica, em locais com baixa densidade populacional.

Por volta de 1930 com a implementação do escolanovista destaca-se o movimento dos pioneiros da educação nova, idealizados por Fernando Azevedo e Anísio Teixeira em que defendia o ensino público e gratuito, baseado nos ideais de Dewey e Walter Lippmann enfatizando a importância da educação pública para a democracia. Assim, Azevedo considerava que “a escola nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a educação física, moral e cívica” (SAVIANI,2008, p.212).

Com a tendência da escola nova as escolas multisseriadas não deixaram de existir por conta desse processo, entretanto os

⁴ Foi um movimento educacional que surgiu no fim do século XIX e início do século XX com o intuito de resgatar a educação do campo no Brasil.

professores empenhavam em promover o ensino básico para os que frequentavam as escolas de classes multisseriadas nos centros urbanos instruindo os filhos de camadas mais populares, enquanto o ensino de qualidade era oferecido para as camadas da elite da sociedade em escolas particulares. O que evidencia que as escolas multisseriadas tinham os objetivos distintos, pois o ensino voltado para a zona urbana não era igual para os que destinava-se para a educação do campo.

Em 1931, a IV Conferência Nacional de Educação discutiu as diretrizes da educação no Brasil. Em 1933, deu-se início à campanha de alfabetização na zona rural. Já, em 1935, ocorreu o I Congresso Nacional do Ensino Regional que contribuiu para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural no ano de 1937. Em 1947, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão integrante do Ministério da Agricultura. Neste mesmo período, a efervescência das lutas camponesas no Brasil, cuja maior expressão era o Movimento das Ligas Camponesas, coincidiu com o movimento de educação popular, o Movimento de Educação de Base (MEB) e as ideias de Paulo Freire.

Para contrapor a esses movimentos de educação popular já no período da Ditadura Militar, o governo implantou em 1970 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com a finalidade de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação crítica humana. Esse programa chegou ao campo de maneira ainda mais precária que na cidade, no qual houve uma inversão devido ao crescimento industrial e modernização a população rural destinava-se para os centros urbanos. Além do mais nessa época o conteúdo curricular não era combatível com a realidade das escolas rurais.

As normas, os conteúdos curriculares, a avaliação do rendimento escolar, bem como o material de ensino e aprendizagem –livros e manuais didáticos-

não consideravam os aspectos gerais ou específicos dessa realidade na vida dos alunos. Os conteúdos educacionais estavam, predominantemente, direcionados a realidade da vida urbana. Tal fato não somente desvalorizava a vida rural, como também estimulava a migração rural para os centros urbanos (QUEIROZ,1998 apud AZEVEDO, 2010).

Com a derrota da ditadura, os movimentos de massa em 1980 desencadearam lutas pelas terras e pela educação dos trabalhadores do campo. Segundo Caldart (2011) surgiu o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), a organização indígena, e a central única dos trabalhadores (CUT). Com esse processo histórico e político em 1997 com o encontro nacional dos educadores rurais da reforma agrária do MST no qual foram discutidos a educação dos trabalhadores do campo surgiu em 1998 a I Conferência Nacional por uma Educação do campo realizado em Goiás com o objetivo de realizar ações e políticas públicas para a educação do campo.

A discussão principal, é garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo (CALDART; CERIOLI; FERNANDES,2011, p.23).

Essa conferência foi um marco histórico para a educação brasileira e um novo olhar para o direito do povo que vive e trabalha no campo constituindo uma educação rural alavancando as escolas de classes multisseriadas presentes nas escolas do campo. E quando falamos sobre um direito pela uma educação e a escolarização rural que seja uma escola política e pedagogicamente vinculada a história, e cultura dos educandos do campo. Ainda com relação aos aspectos históricos da escola rural Souza (2012) caracteriza o processo histórico por meio de:

Migrações, deslocamentos, mobilidade social, dinamismo local, fixação na terra lugares de origem intervenção social, dinamismo local e função da

escola são marcas que acompanham, historicamente, os lugares destinados as escolas rurais no contexto educacional brasileiro. (SOUZA,2012, p.17.)

O mesmo ainda ressalta que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores devem considerar as especificidades do sujeito do campo, as suas vivências, valores, saberes, e experiências. Pois a escola rural está vinculada às políticas públicas que dialogam com as diversas ruralidades que habitam os territórios rurais.

Ainda sobre a função do educador Cardart (2011) complementa a fala de Souza (2012) ressaltando que:

O educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social.; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou idosos. Nesta perspectiva todos somos de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal educar as pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano em suas diferentes gerações (CALDART,2011, p. 158).

Portanto, os dois autores consideram que o professor/educador devem considerar o sujeito do campo, o trabalho, e as suas vivências pesando a escola a partir do seu lugar e relacionando com os processos pedagógicos ligadas as práticas sociais.

A conferência “Por uma educação do campo” foi um movimento que surgiu, na perspectiva de Molina (2011, p.8) “para denunciar o esquecimento por parte dos órgãos governamentais, o desinteresse e silenciamento da educação do campo, que está evidente nos números de pesquisas sociais e educacionais desenvolvida”. Embora esse silenciamento está sendo revertido nos últimos anos, os educadores estão se mobilizando, debatendo e refazendo concepções e práticas educativas nas comunidades rurais.

Para Caldart (2011) esse movimento é uma luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação da população rural.

Uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p.149-150).

Diante disso, a história da educação rural está atrelada as lutas, movimentos sociais e conquistas por melhores condições de vida para que as crianças, jovens e adultos desse lugar possam ter uma educação de qualidade que dialoga com a cultura, trabalho e a realidade do campo. Permitindo com que esses indivíduos sejam capazes de conquistar seus objetivos e sentir-se orgulhosos da sua origem.

2. Reflexões sobre as políticas educacionais

Com relação as políticas educacionais, recorremos as bases legais referente à educação do campo, convém enfatizar que na constituição federal brasileira de 1988 em seus artigos 205 e 208 consolidam o compromisso do estado e sociedade brasileira em contemplar a educação para todos, garantindo o direito e a promoção do ensino em todas as modalidades e respeitando as particularidades e especificidades culturais e regionais.

No parecer CNE/CEB n.36/2001, 4 de dezembro de 2001 que reconhece a educação rural como um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com a realizações da sociedade humana. Em virtude desse parecer, surgiram novos olhares direcionado para as escolas rurais de classes multisseriadas com direito ao ensino que respeite às diferenças e o contexto local, tratando a qualidade da educação escolar com política de igualdade incluindo todos os cidadãos brasileiros. Através desse

parecer as escolas do campo ganharam mais visibilidade. Na mesma perspectiva a Lei 9.394/96 – LDB estabelece que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2007, p.21).

A lei garante aos educandos uma educação para a população rural com as adaptações necessárias dos conteúdos curriculares e metodologia de ensino de acordo com a realidade do campo com suas especificidades e saberes culturais. O presente artigo prever mudanças para a educação rural tais como: adaptação do calendário escolar e metodologia específicas e diretrizes que orientam sobre a implementação de uma política que observe suas singularidades.

Conforme a resolução CEB/ CNE nº2 de 28 de abril de 2008 entendemos que o atendimento da educação do campo, compreende a educação básica em suas etapas de educação infantil, ensino fundamental, médio e profissional destinado as populações rurais em suas mais variadas formas de produção de familiares, extrativistas, pescadores, artesãos, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, caiçaras, indígenas e outros. Em seu artigo 5º, evidencia as propostas pedagógicas relacionada as escolas do campo:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23,26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão as diversidades do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (CEB/CEB,2002, p. 282).

Essas propostas devem estar em consonância com a LDB e apropriados a heterogeneidade, especificidades e os saberes

culturais do campo relacionando com os currículos e conteúdos ministrado pelas práticas dos professores.

Nessa mesma concepção Cardart (2011, p.157) acrescenta que as práticas pedagógicas devem combinar: “o estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo...prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar”. Isto é pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade.

Diante dessas reflexões as políticas educacionais no Brasil foram conquistadas ao longo da trajetória de construção da educação rural através de lutas pelos os sujeitos do campo, conforme Molina (2011, p.10) que antes as escolas no meio rural eram “tratadas como resíduo do sistema educacional brasileiro, e que durante muito tempo a população do campo foi negado o reconhecimento e garantia do direito à educação básica”. Ou seja, devido aos movimentos sociais no Brasil a educação rural começa a ter uma maior visibilidade.

A constituição federal brasileira de 1988, a Lei 9.394/96 de diretrizes e bases da educação, as diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo e os pareceres são políticas educacionais indispensáveis para o funcionamento e a garantia de escolas, profissionais, recursos, e proposta didáticas pedagógicas coerente a realidade local.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde do campo, ou desde do chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO; CALDART; MOLINA,2011, p.14).

Considerações em construção

Com base nos estudos foi possível conhecer à trajetória das escolas de classes multisseriadas da educação no campo, foi um percurso marcado por interesses econômicos e sociais, com

exclusões e desigualdades, pois as escolas de classes multisseriadas surgiram antigamente no Brasil, para atender os problemas de ordem demográfica devido ao número inferior de alunos situados no campo, situação que até hoje as escolas de classes multisseriadas vivenciam nas comunidades pelo fato do número reduzido dos alunos colocam várias crianças com idades e série/ano distintos numa mesma sala de aula ministrada por um professor.

Historicamente a educação do campo foi sendo conquistado por meio de lutas e movimentos articulados pela população rural reivindicando por melhores condições de vida, trabalho e direito a uma educação de qualidade que atenda as especificidades e necessidades dos alunos das comunidades rurais respeitando seus saberes, valores, e experiências.

Diante disso espera-se com esse trabalho surjam novas perspectivas e construções de estudos sobre o ensino multisseriado que faz parte da realidade educacional nas comunidades rurais assumindo um papel social e político para a iniciação escolar dos sujeitos do campo proporcionando ao aluno a oportunidade de estudar e ter uma formação cidadã crítica, pois essas escolas inseridas nas comunidades rurais não podem ser ignoradas e esquecidas.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ:Vozes,2011.

AZEVEDO, M.A.; Queiroz, M.A. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte. In:_____. ROCHA, M.I.A.; HAGE, S.M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2010, p.61-72.

BRASIL. **Constituição da República Federativa 1988** do. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 23 jun.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/Ministério da Educação** In _____ Consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo. Brasília. MEC, SEB, DICEI, 2013, p.295.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Brasília. MEC,SEB,DICEI, 2013, p.282.

SOARES, Edla de Araujo Lira. **Parecer CNE/CBE36/2001, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, MEC,SEB,DICEI, 2013, p.267.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, E.C. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: _____ **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.P.17-28.

CAPÍTULO XX

ABORDAGEM CTSA NO ENSINO: CONTEXTO, CONCEITOS E TRADIÇÕES

Debora Dalila da Silva Almeida Santiago¹
Albino Oliveira Nunes²

É fato que as novas descobertas e avanços da Ciência e da Tecnologias - CT, tem melhorado e facilitado as relações de comunicação e bem-estar dos seres humanos, produzindo aparatos tecnológicos que tem possibilitado maior conforto, facilitando as comunicações sociais, e acelerando o processo de globalização. Porém, vale ressaltar as graves consequências e desastres, que o desenvolvimento tecnológico sem valores éticos e princípios socioambientais, tem causado ao meio ambiente, em seu sentido mais amplo, seja físico, biológico, social, político, cultural e econômico (SANTOS E MORTIMER, 2002).

Vivhes, Pérez e Praia (2011) apresentam o resultado de pesquisas atuais que constata a situação de emergência planetária em que nos encontramos atualmente, de contaminação dos solos, rios e mares; esgotamento e destruição dos recursos naturais; degradação generalizada dos ecossistemas; conflitos e guerras devastadoras; bem como a urbanização acelerada e desordenada. Nesse contexto, recai sobre a educação a

¹ Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, e-mail: ddalila.almeida@gmail.com

² Doutor em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). e-mail: albino.nunes@ifrn.edu.br

responsabilidade de contribuir para uma formação cidadã, não apenas consciente dos problemas ambientais, mas como peça fundamental e atuante no direcionamento das decisões, e nas intervenções que buscam solucionar os problemas ambientais, que segundo Chrispino (2017) são potencializados pelo desenvolvimento desordenado e inconsequente da Ciência e Tecnologia.

Mediante a essa situação de emergência em que se encontra o planeta, é necessário buscarmos novas abordagens de ensino que no âmbito educacional prepare os alunos para fazer parte da tomada de decisões que influenciam no desenvolvimento da ciência e da tecnologia (CT). Possibilitando seu posicionamento mediante os conflitos, contribuindo para tomada de decisões mais democráticas e consciente por parte da população (VILCHES, PÉREZ E PRAIA, 2011).

No meio educacional e no ensino, é através do contexto de sala de aula, e tendo o professor como mediador do conhecimento, que a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) objetiva apresentar aos alunos a inter-relação entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente, buscando assim uma formação cidadã que os prepare para tomadas de decisões mais democráticas e participativas (SANTOS, 2011).

Observando esse contexto, temos como objetivo tratar dos principais conceitos da abordagem CTSA, apresentando seu contexto sócio histórico, por meio de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida através de fontes bibliográficas, material já elaborado como livros e artigos. A pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos. Para a construção de uma pesquisa bibliográfica, devemos levar em consideração alguns aspectos como: o assunto deve ser de interesse do pesquisador; o assunto deve apresentar relevância teórica e prática (GIL, 2012).

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente elaboramos um plano de trabalho, com itens organizados em sessões. Em

seguida selecionamos as fontes (livros e artigos), que forneceram as informações pertinentes para cada ponto de discussão do trabalho, seguindo uma sequência lógica (GIL, 2012).

O trabalho está dividido em três sessões. Na primeira sessão, abordamos o contexto social e histórico, em que surgiram as primeiras preocupações e problemáticas que incentivaram os pesquisadores a dar início às discussões sobre CTS. Na segunda sessão, apresentamos alguns conceitos e definições do movimento CTS que posteriormente passou a agregar a letra “A” de ambiente, e a sigla CTSA passou a ser utilizada por alguns autores que enfatizam as questões ambientais em seus trabalhos. Na terceira sessão, tratamos de expor o que dizem os autores sobre o movimento CTSA como uma abordagem de ensino, bem como sua finalidade e objetivos no meio educacional.

Movimento CTS: contexto sócio histórico

Segundo Santos e Mortimer (2002) o movimento CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade) teve início em países industrializados, na Europa, Estado Unidos, Canadá e Austrália. A partir de uma necessidade de formar o cidadão em ciência e tecnologia. Santos e Mortimer (2002) apresenta uma visão crítica da ciência:

Uma visão crítica da ciência, expressa tanto por filósofos quanto por sociólogos, tem buscado desfazer o mito do cientificismo que ideologicamente ajudou a consolidar a submissão da ciência aos interesses de mercado, à busca do lucro (SANTOS E MORTIMER, 2002, p. 5).

O cientificismo aliena os cidadãos de tal forma que a ciência passa a ser vista como uma divindade, sendo ela inquestionável. Onde o poder de decisão sobre os avanços científicos e tecnológicos estão nas mãos dos especialistas (SANTOS E MORTIMER, 2002).

Deixando de fora a população, que não se vê capaz de intervir, devido à falta do conhecimento necessário acerca de ciência. Frigotto (2002) faz um alerta, ao apontar que o cientificismo também contribuiu para que a ciência e a tecnologia (CT) sejam

submissas aos interesses do capitalismo, sendo utilizado para fins mercadológicos. Pois, retirando o poder decisório dos cidadãos, tornasse mais fácil a manipulação e o controle da Ciência e da Tecnologia.

Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter a centralidade como valores de uso e de respostas as necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucros ou mais capital (FRIGOTTO, 2002, p. 16).

Assim a ciência e a Tecnologia passaram a ser utilizadas como mais um instrumento de desenvolvimento do capitalismo, deixando de ser vista como facilitadora do trabalho e como extensão do corpo e dos sentidos dos seres humanos. A CT sob a ótica do capital não tem más como objetivo suprir as necessidades vitais dos seres humanos. E passa a se submeter aos objetivos do capitalismo acelerando o processo do uso e descarte, favorecendo fluxo mercadológico e os interesses do capital (FRIGOTTO,2002).

Em meio a segunda guerra mundial, e com todos os problemas sociais e ambientais gerados por ela estudiosos começam a levantar questões sobre o avanço da ciência e da tecnologia e suas consequências devastadoras, iniciativa que hoje conhecemos como movimento CTS/ CTSA. O dia 6 de agosto de 1945 é um exemplo dramáticos relacionado a segunda guerra mundial que ocasionaram posteriormente o nascimento do movimento CTS/CTSA, quando em o *Enola Gay*, um avião B-29, despejou sobre a cidade de Hiroshima a primeira bomba atômica de urânio. Logo em seguida em 9 de agosto é lançada outra sobre Nagasaki. O sucesso dos artefatos tecnológicos põe fim a segunda guerra mundial. Era o desfecho do Projeto Manhattan, que reuniu diversos cientistas que, contribuiram para que o conhecimento científico se transformasse em tecnologia. O resultado desta união foi a vitória política dos Estados Unidos, mais tarde, demonstrou as consequências sociais para os sobreviventes civis dos episódios

nucleares (CHRISPINO, 2017). Atualmente, também podemos ter como exemplo o efeito estufa que:

[...] acelera o aquecimento global do planeta, a diminuição das camadas polares, a chuva ácida, a diminuição da camada de ozônio, a utilização de bombas de *napalm* nas guerras da Coreia e Vietnam, os submarinos que utilizam energia nuclear para sua propulsão, os acidentes industriais como os de *Bhopal* (Índia, 1984) e *Chernobil* (Ucrânia, 1986), os vazamentos de navios petroleiros (*Exxon Valdez*, Alasca, 1989 e *Jessica*, Ilhas Galápagos, 2001) (CHRISPIO, 2017, p.10).

É nesse contexto, que em meados da década de 60, no campo educacional de países Europeus, o movimento CTS vem buscando incentivar a participação estudantil nas discussões de temas relacionados ao desenvolvimento da CT. Os Estudos CTS tiveram duas importantes fases: a primeira é a sua formação, na década de 1950, e a segunda é a crítica social e política à ciência e à tecnologia, levantadas a partir do final da década de 1960, no contexto da segunda guerra mundial. Os programas CTS surgiram como respostas a influências externas à ciência e a tecnologia. Onde os movimentos ecológicos e de consumidores, preocupados com as mudanças tecnológicas, iniciaram um movimento de aproximação da ciência e da tecnologia com a sociedade e a cultura (MITCHAM, 1990 apud. CHRISPINO, 2017).

Um dos eventos importantes no percurso histórico do movimento CTS foi o *Nosso Futuro em Comum*, que discutia padrões e possibilidades para o desenvolvimento sustentável, esse evento foi organizado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Também temos as comissões criadas para atender as demandas e reivindicações do movimento CTS, entre elas, temos a Associação Nacional de Segurança Viária (EUA) criada em 1966; em 1969 foi criada a Agência de Proteção do Meio Ambiente (EUA); em 1970 a Administração de Segurança e Saúde do Trabalho (EUA); em 1972 a Oficina de Avaliação da Tecnologia (EUA); em 1975 a Comissão de Energia Nuclear (EUA); em 1982 o Conselho de Investigações Sociais da Dinamarca criou o Conselho

de Tecnologia; em 1976 o Centro para a Vida laboral, em Estocolmo, Suécia (CHRISPINO, 2017).

Além das comissões e eventos, encontramos inúmeros grupos sociais de profissionais e cientistas que se dedicam ao campo de estudo CTS, nos quais se destacam: a Fundação Nacional de Ciências dos Estados Unidos, que criou o Programa de Ética e Valores em Ciência e Tecnologia; o Programa de Dimensões sociais da Engenharia, da Ciência e da tecnologia; a Fundação Nacional de Humanidades, que criou o Programa de Ciência, Tecnologia e Valores; a Associação Americana para o Avanço da Ciência, que criou o Programa de Ciências e Políticas de Atuação e a Comissão para as Liberdades e Responsabilidades Científicas; os engenheiros e cientistas criaram a União dos Cientistas Comprometidos em 1969; os cientistas e tecnólogos criaram, mais recentemente em 1983, a Organização para a Responsabilidade Social dos Informáticos (CLUTCLIFFE, 2003 apud. CHRISPINO, 2017).

Contudo ressaltamos o objetivo do movimento CTS, de alertar a sociedade acerca dos rumos que estão tomando a ciência e a tecnologia, dessa forma torna-se emergencial a participação da população na tomada de decisões no que diz respeito ao desenvolvimento da CT (CHRISPINO, 2017). Para isso, é imprescindível que a sociedade tenha acesso aos conhecimentos necessários para o letramento científico, de modo a capacitá-la para uma intervenção significativa e eficaz. Descentralizando o poder de decisão dos especialistas e das necessidades do capital.

Conceitos, definições e tradições: movimento ou estudo? CTS ou CTSA?

Alguns autores não fazem diferença entre os termos Movimento CTS e Estudos CTS, utilizando as duas expressões indistintamente. Outros já alegam existir distinção entre as expressões, justificam que o Movimento CTS representa melhor as consequências sociais e ações da sociedade em torno dos temas Ciência e Tecnologia; já a expressão Estudos CTS identifica um

campo de estudo que busca melhor compreender as inter-relações que compõem a Ciência a Tecnologia e a Sociedade (CHRISPINO, 2017).

Esse movimento surgiu tanto em função de problemas ambientais gerado pelo cenário socioeconômico da CT, como em função de uma mudança da visão sobre a natureza da ciência e do papel na sociedade, o que possibilitou a sua contribuição para a educação em ciências na perspectiva de formação para a cidadania (VILCHES, PÉREZ E PRAIA 2011, p.23).

Segundo os autores, Vilches, Pérez e Praia (2011) o movimento CTS, inicia a partir das preocupações acerca dos problemas ambientais, que se potencializam no cenário socioeconômico de globalização que se estende até os dias de hoje, e contribuem para fortes impactos ambientais, e nos faz refletir acerca do papel da CT na sociedade em seu sentido mais amplo. A educação científica busca não somente formar cientistas, mas prioritariamente forma para a cidadania. “Na educação científica, o movimento CTS assumiu como objetivo o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões na sociedade científica e tecnológica e o desenvolvimento de valores” (VILCHES, PÉREZ E PRAIA 2011, p 23).

O movimento CTS vem para ampliar o conceito de Educação Científica e Tecnológica, que deixa de ser apenas para formação de cientistas, e passa a se preocupar com uma formação para a cidadania, na luta por uma sociedade mais participativa na tomada de decisões que envolvam científica e tecnologia. Para isso, é necessário formar o cidadão capaz de pensar e refletir com base em valores éticos, sobre o meio ambiente e os impactos ambientais causados pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse sentido a abordagem CTSA, objetiva interligar a ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente em busca da conscientização e participação social no desenvolvimento da CT (VILCHES, PÉRES E PRAIA, 2011). Sobre a incorporação da letra “A” de ambiente na sigla “CTS”:

Deve-se considerar, contudo, que nem todas as propostas curriculares em CTS enfatizam a questão ambiental. [...] Conforme vimos nas classificações dos currículos, eles foram desenvolvidos com diferentes perspectivas, de modo que enquanto alguns apresentam uma visão mais crítica sobre os impactos da CT, outros apresentam uma visão ingênua e reducionista; enquanto alguns exploram as complexas relações CTS, outros se limitam a ilustrar aplicações da CT. Nesse sentido, pode-se dizer que muitos cursos de CTS acabaram por não contemplar questões ambientais inerentes às discussões iniciais que deram origem ao movimento CTS (VILCHES, PÉREZ E PRAIA 2011, p.32).

Com isso, o movimento CTS acaba seguindo outros caminhos, que se distanciam das discussões iniciais, e da preocupação com os problemas ambientais. É por esse distanciamento dos objetivos de educação ambiental, que alguns autores e pesquisadores da temática passaram a adotar o termo CTSA (Ciência Tecnologia, Sociedade e meio Ambiente). A letra “A” vem para apontar a necessidade de retomar o enfoque dos problemas ambientais, e estimular a sociedade a refletir em busca das medidas necessárias para as possíveis soluções (CHRISPINO, 2017).

Era necessário que a sociedade percebesse os riscos que podem trazer o uso não responsável de conhecimentos e tecnologias para o indivíduo, para a coletividade e para o ambiente. Surge então um movimento derivado intitulado CTS+A ou CTSA: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente que, na verdade, resgata a origem do Movimento CTS, produzido por conta da preocupação dos impactos tecnológicos sobre o meio ambiente na década de 60 (CHRISPINO, 2017, p. 86).

Até o presente momento existem várias discussões acerca dos termos, nomenclaturas e sigla utilizadas para definir o movimento e o campo de estudo, alguns autores utilizam a sigla CTS, entendendo que a letra “A” de ambiente está implícita ou subentendida na sigla inicial “CTS”. E outros autores utilizam a sigla CTSA, para retomar as discussões iniciais sobre as questões e problemáticas ambientais ocasionados pelo desenvolvimento da CT.

Fica claro para os estudiosos que marcam o Campo CTS – filósofos da ciência e da tecnologia, historiadores da ciência e da tecnologia, sociólogos da ciência e da tecnologia, educadores em CTS, cientistas políticos etc – que não há um único, exclusivo e “correto” conceito para Ciência, assim como não o há para Tecnologia e muito menos para Sociedade. Há, sim, muitas maneiras de interpretar cada um desses campos/conceitos e, por consequência, interferir na maneira com os três se relacionam (CHRISPINO, 2017, p. 15).

Além dos dois termos: movimento CTSA e estudo CTS; e das duas siglas utilizadas: CTS e CTSA; temos também duas tradições que direcionam as linhas de pesquisa no campo educacional de estudos CTSA. A tradição americana (com uma visão meramente didática preocupada com as consequências) e a tradição europeia (com uma visão meramente didática preocupada com a antecedência) (CHRISPINO, 2017).

A Norte-Americana, que coloca maior ênfase na abordagem das consequências sociais das inovações tecnológicas e nas influências sobre a forma de vida dos cidadãos e das instituições e a Européia que coloca a ênfase na dimensão social antecedente aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, evidenciando a diversidade de fatores econômicos, políticos e culturais que participam na gênese e aceitação das teorias científicas (CACHAPUZ et al. 2008, p. 29).

Além das tradições Norte-Americana e Europeias, Chrispino (2017) afirma que outros autores também defendem a existência de uma tradição CTS Latino Americana na década de 60 e 70, que “diferentemente das outras duas tradições, esta não formou escola, suas teorias e pesquisas tiveram uma interrupção devido ao contexto político local, caracterizado por regimes autoritários e ditatoriais” (SILVA, 2015 p. 27).

Abordagem CTSA no ensino

Desde o século passado na década de 60, no campo educacional de países Europeus, o movimento CTSA, tem buscado incentivar a participação estudantil nas discussões de temas

relacionados ao desenvolvimento da CT. Já na América Latina, apesar de alguns autores afirmarem que existiu uma tradição CTS Latina Americana, atualmente o movimento CTSA nessa região anda devagar, onde não se encontra muitas ações institucionais e acadêmicas que representem o movimento (AULER E DELIZOICOV, 2006).

Ainda segundo Auler e Delizoicov (2006) o atraso das discussões em CTS no Brasil, se justifica pelo seu histórico de passado colonial que tem a maioria dos países Latino Americano. No campo educacional Brasileiro percebemos as preocupações e objetivos da abordagem CTSA, ligados aos pressupostos teóricos do educador e filósofo Paulo Freire, na sua luta contra a cultura do silêncio³.

Na busca por participações mais democráticas na tomada de decisões sobre assuntos relacionados a CT, que Auler e Delizoicov (2006) estabelece relações que aproximam os pressupostos teóricos do educador brasileiro Paulo Freire, com as ideias e objetivos da abordagem CTSA. A busca por democratizar as decisões, tornando a sociedade mais participativa é um objetivo tanto do movimento CTSA como do educador Paulo Freire (FREIRE, 1987).

Apesar da abordagem CTSA ainda ser um campo de estudo em construção, ainda podemos destacar alguns marcos da história da abordagem CTSA no ensino, entre eles esta a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente Humano, que aconteceu em 1972, logo após em 1983, foi criada a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), eventos que contribuíram para incentivar as pesquisas e os acordos internacionais que possibilitassem a resolução dos problemas ambientais (CHRSPINO, 2017).

Em 1998, final do século XX, Jane Lubchenco (1998) faz um apelo aos educadores e cientistas do século XXI, pedindo para que a ciência olhe para o novo século com olhar sensível as questões ambientais, orientando os seus esforços e artefatos tecnológicos

³ Saber mais sobre a “Cultura do Silêncio” em Freire (1987).

para solucionar os problemas que deixam em perigo a vida na terra (VILCHES, PÉREZ E PRAIA, 2011 apud. LUBCHENCO,1998).

Para atender as recomendações realizadas nos eventos e ao apelo de Lubchenco (1998), foi criada a Década da Educação para um Futuro Sustentável, no período de 2004 a 2014, onde o movimento educativo CTS ganhou força e modificou suas linhas de pesquisa, passando a agregar a letra “A” de ambiente, para atribuir ênfase as questões ambientais (VILCHES, PÉREZ E PRAIA, 2011).

Movimento CTS é entendido como uma inovação educacional que está em consonância com as mais relevantes e atuais recomendações internacionais para proporcionar no ensino de ciências a alfabetização científica e tecnológica mais completa e útil possível para todas as pessoas (ACEVEDO, VÁZQUEZ E MANASSERO, 2003, p. 101).

O currículo com enfoque CTSA, propõem que os conteúdos se relacionem com as problemáticas atuais e seu contexto histórico, para que os alunos possam refletir e compreender as dimensões socioambientais que envolvem o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia.

A proposta curricular envolvendo as relações CTS corresponde, assim, a uma integração entre educação científica, tecnológica e social, em que os conteúdos científicos e tecnológicos são estudados juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos, políticos e sócio-econômicos (SANTOS, AMARAL E MACIEL 2012, p. 229).

A abordagem CTSA é uma alternativa eficaz para a formação tecnocientífica, construída em conjunto com uma formação cidadã. Capacitando os estudantes para compreender sua realidade, para que a partir dessa compreensão eles interajam com seus pares modificando a realidade a partir de suas reflexões e decisões coletivas. Isso é possível pois a abordagem CTS é o exercício do acolhimento e entendimento de posições divergente. Onde o aluno poderá exercitar o respeito às diferenças, a construção de consenso e

de tolerância, considerando seus deveres, direitos, ética, cultura e a história para compreender os problemas atuais e suas consequências a curto, médio e longo prazos. Os fundamentos CTSA estão firmados nas grandes áreas da política, economia, valores, do ambiente, das relações pessoais e sociais (CHRISPINO, 2017).

A abordagem CTSA não deve ser considerada um “patrimônio” das ciências exatas e da natureza, pois se entrelaça aos fatos sócias, culturais e humanistas, permeando e fazendo parte dessas áreas, desfazendo o mito de seu distanciamento. CTS na educação e no ensino se constitui em uma abordagem curricular interdisciplinar, e quando implantado nas escolas vai além de um conteúdo, técnica ou metodologia, se caracteriza por um posicionamento crítico e reflexivo, é principalmente uma escolha de políticas educacionais que relacione o universo escolar de técnicas, conteúdos e métodos, com o mundo e suas questões sociais e ambientais, que levam a problemática da finitude dos recursos do nosso planeta (CHRISPINO, 2017).

A escola que em seus currículos adotam políticas educacionais com enfoques CTSA tem um papel muito importante na sociedade, de perpetuar os valores construídos socialmente e de conscientizar e sensibilizar os estudantes para contribuir de forma mais eficaz e significativa com as mudanças necessárias. Com isso os alunos poderão utilizar o conhecimento científico contextualizado para entender a sua realidade, tornando-se capaz de tomar decisões mais conscientes (CHRISPINO, 2017). Para isso, os currículos escolares deverão recorrer “à interdisciplinaridade, à contextualização do conhecimento, à cotidianização do fator tecnocientífico, a problematização do aprendizado e a transversalidade dos temas” (CHRISPINO, 2017, p. 86).

Considerações Finais

O estudo proporcionou a compreensão do contexto sócio histórico que culminou nas primeiras preocupações e questionamento do movimento CTS (ciência, tecnologia e

sociedade), que posteriormente passou a ser chamado por alguns autores movimento CTSA (ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente), para dar ênfase as problemáticas e questões ambientais. Também apresentamos a diferença entre os termos, estudos CTS e movimento CTS, utilizados pelos pesquisadores da área. Por fim, apresentamos o estudo CTSA como uma abordagem de ensino.

Através desta pesquisa bibliográfica esclarecemos alguns termos e conceitos da abordagem CTSA, compreendendo que essa abordagem é mais que uma técnica, um método ou conteúdo, é um posicionamento crítico mediante as problemáticas atuais, e bem mais que isso, é uma escolha de políticas educacionais curriculares que direcionem o olhar dos alunos para os problemas socioambientais e a compreensão de sua realidade, para que possam intervir e modifica-la, buscando uma formação cidadã contribuindo para tomadas de decisões mais democráticas e participativas.

Referências

ACEVEDO, J. A.; VÁZQUEZ, Á; MANASSERO, M. A.. Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v. 2, n. 2, 2003.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Educação CTS: Articulação entre Pressupostos do Educador

Paulo Freire e Referenciais Ligados ao Movimento CTS. In: Anais do Seminário Ibérico CTS no Ensino das Ciências – Las Relaciones CTS en la Educación Científica. Universidad de Málaga. p. 1-7, 2006.

CACHAPUZ, A.; PAIXÃO, F.; LOPES, B. E GUERRA, C. Pesquisa em Educação em Ciências e o Caso CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 27-49, mar.2008.

CHRISPINO, Álvaro. **Introdução aos enfoques CTS – ciência, tecnologia e sociedade - na educação e no ensino**. 1. Ed. Madrid –

Espanha: OEI –Organização dos estados Iberoamericanos, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In CIAVATTA, Maria. A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro. DPSA, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, M. S.; AMARAL, C. L. C.; MACIEL, M. D. Temas Sociocientíficos “Cachaça” Em Aulas Práticas de Química na Educação Profissional: Uma Abordagem CTS. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 227, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia –Sociedade) no contexto da educação brasileira**. Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v.02, n.02, jul-dez, 2000.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Significado da educação científica com enfoques CTS**. in SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos, AULER, Décio. CTS e Educação: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2011.

SILVA, P. B. C. DA. **Ciência, Tecnologia e Sociedade na América Latina nas décadas de 60 e 70: Análise de obras do período**. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015.

VILCHES, Amparo; PÉREZ, Daniel Gil; PRAIA, João. **De CTS a CTSA: educação por um futuro sustentável**. in SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos, AULER, Décio. CTS e Educação: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2011.

CAPÍTULO XXI

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEITURA DE IMAGENS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Helyab Magdiel Alves Lucena¹
Verônica Maria de Araújo Pontes²

Introdução

Atualmente, o ensino disciplinar das cadeiras constantes no currículo escolar brasileiro tem sido foco de discussões quanto à aplicabilidade fragmentada de seus conteúdos, conforme aponta Antunes (2003). No ensino de Língua Portuguesa ainda permanece a instrução da gramática tradicional como foco principal, primando-se o falar e o escrever bem, estando as atividades de leitura e de interpretação de textos, por exemplo, em plano facultativo.

A presença do ensino dessa gramática tradicional é fruto da historiografia pela qual a Língua Portuguesa atravessou no final do século XIX, com o Brasil já independente, cujo ensino de Gramática,

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, ampla associação UERN/UFERSA/IFRN; Especialista em Linguística pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC; Licenciado em Letras/habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UERN; e membro do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens (GEPELT/UERN). E-mail: helyablucena9@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade do Minho/Portugal; Professora do Doutorado e do Mestrado em Letras/UERN; Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, ampla associação UERN/UFERSA/IFRN; e Professora Orientadora. E-mail. veronicauern@gmail.com.

Retórica e Poética cediam lugar à língua nacional baseado no estudo da gramática, formando o paradigma do “bem escrever”, como assera Clare (2002).

A partir desse contexto questionamos: Por que reconhecer a historiografia pela qual a Língua Portuguesa atravessou?; como (trans) formar o aluno um ser pensante e passível de reflexão a partir do ensino de um conjunto de regras gramaticais?; que outras possibilidades o ensino de Língua Portuguesa pode promover no aluno ao vincular os conhecimentos gerados a partir de uma perspectiva interdisciplinar?

Parece, então, que promover as atividades de leitura e de interpretação de textos - além do ensino da gramática tradicional - é um caminho a ser traçado e que pode fomentar o pensar do aluno. Não um pensar voltado à decodificação de palavras e à reprodução de um texto já pronto, mas fundamentado nas diferentes compreensões leitoras (textual, visual, gestual, gráfico, entre outros) que o educando pode expressar, dentro e fora do contexto escolar.

De acordo com Theisen, Leffa e Pinto (2014, p. 105), isso “[...] exige dos participantes uma nova maneira de ler para que possam se inserir em diferentes práticas, sejam estas relacionadas à educação, ao trabalho ou lazer”, podendo apresentar um caráter interdisciplinar, criando novas linguagens e religando os (re) conhecimentos gerados pelo pensamento disciplinar.

Este artigo objetiva traçar um breve percurso historiográfico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil a partir do século XVI até a contemporaneidade, pontuando as permanências e as alterações pelas quais essa língua se (re) configurou, e a inserção das imagens como possibilidade de letramento no Ensino Médio.

Quanto à pesquisa, está classificada como bibliográfica, a qual, de acordo com Gil (2010, p. 29) “inclui material impresso, como livro, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”, e subsidia no processo de escrita a partir das ideias expressas pelos autores em suas produções acadêmico-científicas.

Como referencial teórico, recorreremos às leituras de Loresent (2014), Santana e Müller (2015) e Zanon e Cabreira (2017), que versam sobre o percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa; e Sardelich (2006) e Theisen, Leffa e Pinto (2014), que discutem sobre a importância da leitura de imagens no ensino sob a perspectiva do letramento como agente (trans) formador do pensamento crítico e reflexivo do aluno enquanto sujeito social, entre outros autores.

O artigo está subdividido em três tópicos: o primeiro contextualiza o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apresentando os principais contextos pelos quais o ensino dessa língua se (re)configurou e se (res)significou, político, social e culturalmente, até constituir-se enquanto língua oficial brasileira; no segundo tópico é apresentada uma contextualização sobre a leitura de imagens e suas possibilidades de uso no contexto do ensino, sob a perspectiva do letramento; e no terceiro trazemos as considerações finais quanto ao reconhecimento do processo histórico pelo qual a Língua Portuguesa atravessou e sobre a importância com a leitura de imagens, ensejando a possibilidade de outros estudos e discussões quanto ao uso da imagem no contexto escolar e considerando as práticas de leitura no contexto virtual (*web*), espaço este comumente utilizado pelos letrados digitais.

Ensino de Língua Portuguesa: contexto histórico

Contextualizar a historiografia do ensino de Língua Portuguesa é reproduzir seus (des) caminhos, considerando os fatores políticos, sociais e culturais imbricados nesse processo de consolidação, (re) configuração e (res) significação da língua. No Brasil, a constituição da Língua Portuguesa deu-se desde a Colonização, mais especificamente com a chegada dos portugueses, e está situada em quatro períodos:

O primeiro momento parte do início da colonização e estende-se até a saída dos holandeses (1654), do Brasil; o segundo começa com a saída dos holandeses e vai até a chegada da família real portuguesa (1808), no Rio de Janeiro. O terceiro período começa com a vinda da família real e segue até a formulação da questão da língua nacional do Brasil (1826). O quarto, por sua vez, inicia-se em 1826, estendendo-se até 1930 (SANTANA E MÜLLER, 2015, p. 02).

Segundo as autoras, o primeiro período refere-se ao Brasil Colônia e nele haviam três línguas em uso: o português, a língua geral e o latim. O português era a língua utilizada pelo estado como referência para a elaboração de documentos oficiais, porém não cumpria o intercâmbio social, enquanto que a língua geral, predominante no período, constituía uma variedade linguística falada pelos índios e utilizada pelos jesuítas como mecanismo de comunicação com estes. Outrossim, o sistema de “ensino” - evangelização - dominado por esses não era transmitido sob a via vernácula, mas através da língua geral.

O segundo período, iniciou-se com a expulsão dos holandeses até a chegada da família real portuguesa, no Rio de Janeiro. Nessa fase, a Língua Portuguesa se desenvolveu no Brasil, além de sua formalização junto ao reino português através da Carta Régia, escrita pelo Marquês de Pombal, cuja finalidade era impor aos colonos o ensino da Língua Portuguesa europeia e intervir o uso das línguas indígenas na colônia.

“A Reforma Pombalina propôs reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa (políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais), objetivando manter o poder absoluto do rei e recuperar a economia portuguesa” (ZANON E CABREIRA, 2017, p. 02), e contribuiu com o desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário.

Segundo Clare (2002), não foi apenas um decreto proposto pelo Marquês de Pombal que tornou possível o restabelecimento da Língua Portuguesa tida como padrão; isto se deveu, também, a fatores de unificação da língua escrita culta e a língua falada pelas elites e o ensino preconizado nas escolas.

O terceiro período iniciou-se com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, a qual fomentou a unidade do Português no país. Essa vinda da realeza modificou as relações culturais e da língua falada no Rio de Janeiro. Destacam-se nesse período a criação da Imprensa e da Fundação da Biblioteca Nacional.

Assim, com a Independência do Brasil, a relação com a língua deixa de ser questão da relação com o português para ser brasileiro e muda a relação do brasileiro com sua língua (LORESENT, 2014). Um exemplo dessa relação foi a aplicabilidade no ensino de Língua Portuguesa e o leciono das regras ou princípios constantes nas gramáticas construídas pelos intelectuais que dela faziam uso no processo de ensino.

O quarto período iniciou-se em 1826, com a tomada de posição do Parlamento brasileiro, cujos diplomas médicos brasileiros passaram a ser redigidos em linguagem brasileira, designando o nome da língua oficial do Brasil.

Em 1827, a língua do colonizador transformou-se na língua do colonizado, pois uma Lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional, a qual passou a ser percebida de modo diferenciado em relação à LP de Portugal e se tornou efeito de signo de nacionalidade (LORESENT, 2014, p. 157 *apud* ORLANDI, 2013, p. 180).

Em 1838, foi criado o Colégio Pedro II, ano, também, em que a Língua Portuguesa foi inserida no currículo escolar sob três distintas disciplinas, quais sejam, Gramática, Retórica e Poética, sob as perspectivas da boa língua, boa retórica e boa escrita.

Nesse sentido, um marco na constituição da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi a criação do cargo de Professor de Português, através de Decreto Imperial formalizado em 23 de agosto de 1871. Até então os que ministravam a disciplina de Língua Portuguesa - leia-se, Retórica, Gramática e Poética - eram os intelectuais advindos das elites sociais. No entanto, foi com o Decreto n.º 4.430, de 30 de outubro de 1869, que se começou a

exigir, após 1871, o exame obrigatório da Língua Portuguesa e a admissão nos cursos superiores do Império (BRASIL, 1869).

Com a Proclamação da República, em 15 de outubro de 1889, a prática política favoreceu o desenvolvimento das instituições: as escolas passaram à elaboração consciente de um saber sobre a língua [...] As gramáticas assinam outras funções: manter a identidade brasileira - distinguir quem sabia e quem não sabia a língua corretamente. Permanecia o ensino de LP sob os três pilares: gramática, poética e retórica (LORESENT, 2014, p. 157).

Outros contextos históricos após a Proclamação da República ocorreram, o ensino de Língua Portuguesa sofreu desdobramentos e (re) configurações decorrente de contextos políticos ocorrentes na época - Estado Novo e a Ditadura Militar - que privilegiavam o uso formal e correto da língua, modificando as condições de ensino e de aprendizagem e o perfil do aluno.

Quanto a essas mudanças, faz-se importante mencionar que até certo tempo a escola foi privilégio de poucos. O motivo pelo qual isso ocorria estava no raciocínio de que a sociedade tinha que ser a base do poder. De acordo Monteiro (2000), as escolas que recebiam os filhos dessa sociedade já pré-moldavam o estilo de linguagem dos alunos que nelas entrariam, formulava o material didático que iriam utilizar e até o nível de aprendizagem estabelecido para o conhecimento. No entanto, paulatinamente esse quadro mudou e a sociedade se viu forçada a estender o benefício da educação escolar às camadas mais pobres da população decorrente da necessidade por mão-de-obra qualificada.

A partir dessa mudança, as salas de aula superlotaram e a qualidade do ensino caiu, isto porque a linguagem trazida às salas de aula pelos filhos da classe desfavorecida não era compatível com a já existente pelos filhos da classe civilizada, assim como a capacidade de cognição, esforço de concentração e má alimentação foram fatores que muitos dos professores apontaram para o mau rendimento daqueles (MONTEIRO, 2000).

Esses “problemas”, mesmo que do ponto de vista preconceituoso por parte dos professores, foram o ápice que

fizeram com que não conseguissem dar a mesma progressão às suas aulas e que os conteúdos antes ministrados por excelência agora eram tidos como fracasso.

Essa nova “configuração escolar” e o enfraquecimento quanto à qualidade do ensino desencadearam três crises que refletiram no ensino de Língua Portuguesa: a crise social, a crise científica e a crise no magistério. Cada uma dessas crises cooperou para um ensino profícuo, falho e construtor da desigualdade social.

A primeira crise contextualiza um período de mudanças na sociedade brasileira decorrente do rápido avanço da urbanização pelo qual o país passou e a repercussão que esse processo teve no ensino formal; a segunda colaborou para um ensino deficitário, no qual foi discutido sobre o uso da linguagem e suas diferentes correntes teóricas (estruturalismo, gerativismo e funcionalismo) e sobre o que cada uma delas aborda; e, finalmente, a terceira trata das deficiências apontadas no ensino de Língua Portuguesa, incluso nesse contexto os salários dos professores, o material didático trabalhado, a falta de formação continuada dos professores e o papel da escola em impor o ensino de gramática, privilegiando a linguagem culta e desconsiderando outras possibilidades de uso da língua como, por exemplo, a leitura de textos sob suas diversas formas (textual, visual, gráfica).

Outros marcos no ensino de Língua Portuguesa ocorreram: na década de 1960, o discurso da homogeneidade linguista foi posta em questão com a implementação da Linguística nos Cursos de Letras, provocando um desequilíbrio no diálogo entre a gramática normativa e o ensino; na década de 1970, a língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, expressão do pensamento, pelo falar, pelo escrever e pela recepção de mensagem; já na década de 1980, o referido ensino foi questionado quanto às concepções de língua, aos objetivos e aos métodos de ensino; na década de 1990, o ensino de Língua Portuguesa continuou centrado na formação de leitores competentes, expressa sob a forma de textos escritos.

A respeito dessas modificações quanto ao ensino de Língua Portuguesa, Soares (2012, p. 157 *apud* Loresent, 2014, p. 159) posiciona-se ao apontar que:

[...] a influência sobre a disciplina Português enseja uma nova concepção de língua: concepção que vê a língua como enunciação, que inclui a relação da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas e sociais de sua utilização.

Essa nova concepção vem alterando as práticas de leitura, escrita, oralidade e gramática. É importante destacar que essas atividades devem ser reproduzidas visando a ressignificação do pensar do aluno, dando um novo sentido à maneira como o ensino de Língua Portuguesa é trabalhado em sala de aula, considerando as diversas possibilidades de uso da língua, desde a gramática tradicional à leitura de textos sob suas diversas formas.

Assim, nessas breves considerações acerca da historiografia do ensino de Língua Portuguesa, compreendemos que essa língua vai se (re) configurando em um processo contínuo de reconstrução dos objetos de ensino. Logo, faz-se necessário entender também que durante muito tempo o ensino da gramática normativa foi acentuado, sem considerar as outras possibilidades de uso da língua (leitura e produção de textos, escuta de textos orais e escritos e produção escrita).

Atualmente, as discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa estão em conceber o pensar do aluno em suas diversas práticas sociais, considerando-o como um sujeito crítico e reflexivo. Desse modo, se é certo que quanto mais experiência formadora e de mundo o educando adquirir mais preparado ele estará para as práticas sociais de uso da língua, seja ela inerente ao contexto do ensino de gramática à produção de textos e, ainda, à leitura dos diversos textos (textual, iconográfico, multimodal, entre outros), temática que será discutida no tópico seguinte, especificamente sobre a leitura de imagens na perspectiva do letramento.

A leitura de imagens sob a perspectiva do letramento no Ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio

As imagens sempre estiveram presentes no cotidiano das pessoas. Assim como a história, elas nos formam, informam e favorecem a comunicação. Lê-las é um processo que requer conhecimento de mundo, bem como uma pedagogia do letramento, sendo esta não apenas voltada aos processos de leitura e escrita competentes, mas a um letramento ampliado, além dos limites que essas atividades traduzem, condicionando a uma melhor compreensão de mundo.

Ao considerar essas nuances e o processo de apreensão das imagens faz-se necessário perceber qual, ou quais, significações essas iconografias manifestam no pensar crítico do aluno. De acordo com Fonseca (2006, p. 452), “Se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, podemos afirmar que a leitura de imagem também é fruto das experiências do leitor”, conseqüentemente antecede a uma necessidade de letramento visual, também compreendida pela autora como leitura de imagens e cultura visual.

Assim como Fonseca (2006), consideramos a expressão “leitura de imagens”, por ser a que mais se aproxima do objetivo proposto no presente trabalho, sendo muito utilizada no contexto educacional, e por permitir um diálogo com a linguagem escrita.

Ao considerar essa expressão na perspectiva do ensino cabe destacar que essa atividade pode não apenas promover a participação do aluno quanto as suas experiências de mundo, como também dar espaço ao seu pensar crítico e reflexivo, ressignificando o trabalho em sala de aula e apresentando-a como proposta complementar. Desse modo, caberá ao professor, primeiramente, ser consciente do trabalho com a leitura de imagens, que material - ou quais materiais - selecionar para as aulas, como traçar os objetivos a serem alcançados e lidar com possíveis fragilidades contextuais caso estas venham a ocorrer.

A respeito dos textos e suas composições, estes cada vez mais assumem um caráter multimodal, agregando palavra e imagem. Aplicados ao ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio precisam ser configurados objetivando a compreensão, ou as compreensões, (re) produzidas pelo aluno sobre eles e os exponenciais de saber que podem ressignificar para as práticas de letramento do qual é sujeito participante, socialmente falando.

A respeito desse nível de ensino e a disciplina mencionados, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) apontam que o aluno precisa, para sua efetiva formação e desenvolvimento de suas habilidades (cognitiva, crítica, reflexiva, entre outras), avançar em níveis mais consistentes de estudos. Assim, quanto maior for a possibilidade de uso da língua em suas diferentes condições de práticas sociais melhor será a capacidade do educando ampliar sua cognição, refletir sobre os diversos caminhos que a Língua Portuguesa possibilita para a produção de diversos textos e compreensões e o pensar criticamente.

A leitura de imagens é uma dessas possibilidades de uso da língua em diferentes práticas sociais, uma vez que “[...] fundamenta-se em uma ‘racionalidade’ perceptiva e comunicativa que justifica o uso e o desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação” (SARDELICH, 2006, p. 454.). Essa racionalidade também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), ao definir as imagens como produção intelectual, como documento imaginário do homem, de sua história e diversidade.

Taveira e Rosado (2013, p. 31) ressaltam que:

[...] no processo de ensino há que se deparar com as convenções sociais, as científicas, e de linguagem. As habilidades de leitura de mundo, de formas visuais e de compreensão de regras e convenções de linguagem são oportunizadas na experiência e pela experiência, e, igualmente, na sistematização dessas análises e achados como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecer que o aluno traz para o universo escolar uma visão de mundo é possibilitar a ampliação cognitiva deste em parceria com o professor, somados aos conteúdos trabalhados em sala de aula e em associação a conteúdos que complementam o conhecimento e suas compreensões, é dar espaço aos seus discursos, construindo o conhecimento baseado em fatores não apenas pautados no livro didático, por exemplo. É, também, tornar o professor ciente que as imagens reproduzem histórias, mas que não se deve limitar o pensar do aluno em ampliá-las; “[...] que a linguagem visual ao ser interpretada também permite a projeção de outras imagens, que podem ser relacionadas a outros contextos simbólicos do leitor” (FONSECA, 2006, p. 05.).

No que diz respeito à proposta de Sardelich (2006), quanto a racionalidade perceptiva e comunicativa reproduzida através da linguagem visual, é importante pensar que uma determinada imagem não foi criada/construída casualmente. Desse modo, cabe ao educando, orientado sob a via docente, refletir sobre ela e se posicionar ante às suas considerações, promovendo a discussão em sala de aula com outrem e perceber as demais visões que serão compartilhadas.

Nessa perspectiva, para que esse processo de compreensão das imagens apresente um caráter lógico e favoreça a construção do saber do educando são necessárias algumas articulações, como aquecendo (ou sensibilizando), descrevendo, analisando, fundamentando e revelando (OTTO, 1984 *apud* SARDELICH, 2006), as quais são descritas detalhadamente, abaixo:

aquecendo (ou sensibilizando): o educador prepara o potencial de percepção e de fruição do educando; *descrevendo*: o educador questiona sobre o que o educando vê, percebe; *analisando*: o educador apresenta aspectos conceituais de análise formal; *interpretando*: o educando expressa suas sensações, emoções e idéias, oferece suas respostas [...]; *fundamentando*: o educador [...] amplia o conhecimento e o não convencimento do educando a respeito do valor da obra; *revelando*: o educando

revela através do fazer artístico o processo vivenciado (OTTO, 1984 *apud* SARDELICH, 2006, p. 455).

A partir dessas articulações, passaremos a expor duas ilustrações, apresentando um breve resumo sobre cada uma delas e as possibilidades de compreensão - ou de compreensões - e de discussão a serem levantadas em sala de aula dialogicamente entre professor e alunos, perfazendo o processo de comunicação e a construção do conhecimento.

Figura 1: Lula e o inexorável caminho da cadeia.



Fonte: <<https://thoth3126.com.br/lula-e-o-inexoravel-caminho-da-cadeia/>>.

Acesso em: 16 abr. 2018.

Na época em que essa figura foi publicada (2016) ocorria a finalização do processo de *impeachment* contra Dilma Rousseff, ex-presidente do Brasil após governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula. De acordo com Prado (2016, p. 38), consumada a impugnação, o ex-sindicalista “Tornou-se mais vulnerável e teve o seu destino selado,

sob a forma de processos, inquéritos e provável prisão, resumidos em três crimes - corrupção, falsidade ideológica e lavagem de dinheiro -, revelando-se um corrupto embalado no demagógico e barato populismo”.

Inicialmente, o professor pode questionar aos alunos sobre o que a imagem representa e levantar as discussões. A título de compreensão, a iconografia ilustra operários de pintura e trolha matizando uma sela de prisão e retocando o piso, respectivamente, bem como há uma riqueza de detalhes expressa, como: o nome de grandes empreendimentos nacionais - ODEBRETCH e OAS - destacados no vestuário dos operários, o número 13, algarismo referente ao ex-presidente Lula nas campanhas eleitorais à presidência, a cor em destaque na parede, revelando o partido político (Partido do Trabalhador - PT) do qual Lula compôs, e a fala de um dos “operários”.

A partir do texto ilustrado, o professor pode incentivar o debate, questionando sobre o que os alunos compreendem sobre política, que reflexo - ou quais reflexos -, positivos e negativos – o tema representa para o país; explicar o que é politicagem, para que entendam e, conseqüentemente, posicionem-se; e que saibam ouvir o discurso do outro e se contrapor, caso discordem, justificando suas razões e expressando suas ideologias.

Podemos encontrar outras possibilidades de compreensões e debates a serem discutidas. A temática principal ilustrada na Figura 1 trata sobre política, configurada nos descritores, no entanto o aluno pode apresentar outro tema como, por exemplo, cidadania, e daí outras discussões emergirem, como: O que é cidadania?; o que é ser cidadão no Brasil?; qual o papel do cidadão na política brasileira?

Figura 2 - Tecnologia como instrumento de ensino.



Fonte: <<http://reillyrangel.com.br/2015/12/redes-avancam-com-novos-metodos-e-tecnologias/>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

A imagem foi tema discutido por Reilly Rangel - empresário no setor da Tecnologia da Informação (TIC) e administrador de um sítio eletrônico profissional - sobre a inserção das tecnologias no contexto da educação. Em síntese, o texto versa a respeito da realização de mudanças na educação, justificada sob as transformações vindas com novas tecnologias e a necessidade de revisão do ensino, apontando os conteúdos disciplinares, a falta de infraestrutura e a formação de professores focados em métodos tradicionais de ensino como fragilidades no caminho para resultados satisfatórios.

A partir dessas explicações, o professor pode levantar a discussão sobre o tema Tecnologias e Ensino e questionar aos alunos: De que forma você faz uso da tecnologia?; tecnologia e ensino: convergem ou divergem? por quê?; a escola, especificamente a escola pública, está preparada para trabalhar com a tecnologia no espaço da sala de aula?; os dispositivos móveis como, por exemplo, o celular, podem auxiliar nas práticas de ensino?; que outra interpretação a imagem pode significar?

Como tema secundário, poder-se-ia discutir sobre os atos de leitura nas perspectivas impressa e digital. Por que ler?; por que a leitura impressa?; por que a leitura digital?; quais as vantagens da leitura impressa e quais as vantagens da leitura digital?

A partir dessas questões, o professor pode justificar as implicações pedagógicas que a atividade de leitura promove, como: uma leitura interativa; uma leitura motivada; uma leitura crítica; uma leitura de reconstrução do texto; uma leitura diversificada; uma leitura apoiada no texto; e uma leitura desvinculada de sentido (ANTUNES, 2003).

Sobre a leitura e a diversidade de gêneros de textos que essa atividade pode compreender, Antunes (2006, p. 118) afirma: “É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece”.

Acima de tudo, é preciso incitar o aluno a pensar, tornando essa prática leitora um processo de ação-reflexão-ação, entendendo que o educando é um ser pensante, capaz de ser expressar, crítico e reflexivamente, compreender-se e compreender o mundo social no qual vive.

Considerações Finais

A partir da contextualização histórica do ensino de Língua Portuguesa, a língua portuguesa antes de oficializar-se enquanto língua nacional passou por desdobramentos e reconfigurações, ora por questões culturais, ora por questões de cunho político e social. Por muito tempo, o ensino da gramática normativa foi acentuado como prática educativa em sala de aula, marginalizando as outras possibilidades de uso da língua.

Todavia, com a implementação da Linguística nos cursos de Letras, a gramática tradicional foi posta em questão e novas configurações de ensino foram fomentadas, sem com isso desconsidera-la, dando espaço para as atividades de leitura e produção de textos com um caráter formador.

Quanto a inserção das imagens como possibilidade de letramento no Ensino Médio, pudemos compreender que essa atividade pode ressignificar no aluno um pensar crítico e reflexivo, considerando as práticas sociais do qual ele é sujeito participante, e promover a construção de um conhecimento partilhado entre professor e alunos no espaço da sala de aula, içando a perspectiva tradicional de que o professor é o único detentor do saber.

Por apresentar um caráter interdisciplinar, o trabalho com as imagens pode conceber uma diversidade de temas a ser trabalhado, desde os presentes nos livros didáticos aos problematizados no cotidiano e pelos diferentes canais de comunicação (televisão, jornal, revista, *internet*).

No presente trabalho, destacamos a leitura de imagens sob a perspectiva do letramento, apresentando suas possibilidades de uso e os caminhos que essa metodologia pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, justificando que o visual também é textual, ou seja, que faz parte do cotidiano do educando em suas práticas sociais e de uso da língua e que também precisa ser lido.

Logo, a leitura de imagens é uma das possibilidades de se trabalhar com o letramento e suas compreensões são múltiplas. Aplicada ao contexto da *internet* é possível trabalhar com o gênero emergente *meme*, por exemplo. Primeiro, porque é um gênero em que comumente a maioria dos educandos tem acesso para as diversas práticas de conversação; segundo, porque propaga-se rapidamente através dos diversos canais de comunicação atrelados à *internet* (*Facebook, Instagram, Twitter, Whatsapp*, entre outros), alcançando popularidade; e terceiro, porque é um gênero que traduz interdisciplinaridade, uma vez que há o cotidiano inserido em contextos culturais, econômicos, educacionais, políticos e sociais, traduzindo, explícito ou implicitamente, uma reflexão sob diversos prismas.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Decreto N.º 4.430, de 30 de outubro de 1869 – Manda observar as instruções pelas quais se devem regular os exames de que trata o art. 112 do regulamento anexo ao Decreto n. 1331 A de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4430-30-outubro-1869-553076-publicacaooriginal-70716-pe.html>>. Acesso em: 26 de abr. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997.

_____. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. **Orientações Curriculares para o ensino médio; v. 1**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma visão histórica**. Disponível em: <<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

FONSECA, Lêda Maria da. Leitura de Imagens e a Formação de Leitores. **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-7472, mai/ago, 2006. Disponível em: < http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss02_02.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

LORESENT, Chioquetta Beatriz Rossaly. A Historicidade do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: Trilhando (entre)caminhos. **Unoese & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun/dez, 2014. Disponível em: < <https://editora.unoesc.edu.br/>

index.php/achs/article/viewFile/5583/pdf_38>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MONTEIRO, José L. **Para Compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PRADO, Antonio Carlos. O inexorável caminho da cadeia. Consumado o impeachment de sua pupila Dilma Rousseff, o ex-presidente Lula se torna ainda mais vulnerável e tem o seu destino selado - inquéritos, processos e prisão. **Istoé**. Edição N.º 2.439, de 01 de set. 2016. Disponível em: < <https://istoe.com.br/o-inexoravel-caminho-da-cadeia/>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

SANTANA, Adriana Pereira; MÜLLER, Luciene Cristina Paredes. A Língua Portuguesa no Brasil: Percurso histórico-linguístico. **Web-Revista SOCIODIALETO**: Bach., Linc., Mestrado – Letras – UEMS/ Campo Grande, v. 5, n.º 15, mai. 2015. Disponível em: < <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/20/12062015122015.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, mai/ago, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. **Espaço**. Rio de Janeiro, n.39, jan/jun, 2013, p.26-42. Disponível

em:<http://www.academia.edu/4879365/Por_uma_compreens%C3%A3o_do_letramento_visual_e_seus_suportes_articulando_pesquisas_sobre_letramento_matrizes_de_linguagem_e_artefatos_surdos>. Acesso em: 07 mai. 2018.

THEISEN, Jossemar de Matos; LEFFA, Vilson José; PINTO, Cândida Martins. A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 55, jan/jun, 2014, p. 105-119. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

ZANON, Lenir Basso; CABREIRA, Jamile. O ensino da Língua Portuguesa sob uma perspectiva histórica. **MoEduCiTec - Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica** - O Protagonismo Estudantil em Foco. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2017, p. 01-05. Disponível em: <<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/issue/view/191>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Abraão Vitoriano de Sousa
Albino Oliveira Nunes
Álvaro Maximiliano Pino Coviello
Ana Meyre de Moraes
Débora Dalila da Silva Almeida Santiago
Ellen Lacerda Carvalho Bezerra
Enock Douglas Roberto da Silva
Francinaldo Rita da Silva
Francisco Vieira da Silva
Francisco Glauber de Brito Silva
Guilherme Paiva de Carvalho Martins
Helyab Magdiel Alves Lucena
Izadora Ribeiro de Medeiros
Jonathan Diógenes Costa
Júlio César Rosa de Araújo
Leonardo Alcântra Alves
Marcelo Nunes Coelho
Márcia Maria Alves de Assis
Maria Alcione do Nascimento de Oliveira
Maria Aparecida Dias Lima
Maria do Socorro Souza
Paulo Augusto Tamanini
Polianny Ágne de Freitas Negócio
Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros Gomes
Rubson Gomes Martins Ramos
Rusiane da Silva Torres
Silvana da Silva Nogueira
Simone Maria da Rocha
Tiago de Souza Mariano
Verônica Maria de Araújo Pontes
Vicente de Lima-Neto
Willia Barbosa de Menezes